



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2012

**MARIA EMÍLIA
REBELO FIGUEIRA**

**AVALIAÇÃO: CONCEÇÕES DOS EDUCADORES DE
INFÂNCIA**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2012

**MARIA EMÍLIA
REBELO FIGUEIRA**

AVALIAÇÃO: CONCEÇÕES DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Prof. Doutora Marlene da Rocha Migueis, Professora do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Dedico este trabalho aos meus filhos.

o júri

presidente

Prof. Doutora Maria Teresa Bixirão Neto

Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Palmira Carlos Alves

Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Prof. Doutora Marlene da Rocha Migueis

Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Deixo aqui expresso o maior reconhecimento a todos aqueles (e foram muitos), que mais de perto de uma forma ou de outra, tornaram possível este trabalho.

Em primeiro lugar à minha orientadora, Professora Doutora Marlene Migueis, o sincero agradecimento pela atenção, disponibilidade e rigor científico demonstrados ao longo da investigação.

Aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas e Diretoras das Instituições do Pré-escolar contactados, pelo acolhimento, dedicação e estímulo manifestados desde a primeira etapa deste trabalho.

Agradeço, ainda às Educadoras do ensino Pré-escolar, pela prontidão com que se dispuseram a enfrentar este desafio, pela colaboração no preenchimento dos questionários, pela clareza das respostas, pelas horas que passámos juntas partilhando saberes e pela compreensão demonstrada para a recolha dos dados necessários à realização desta investigação.

A todos os encarregados de educação que se dispuseram a participar e a dialogar, no momento de avaliação trimestral dos seus educandos.

Às crianças envolvidas, pelos momentos de motivação e boa disposição que foram manifestando e sem as quais não teria sido possível a concretização desta investigação.

Em especial ao meu marido, pela ajuda nas tarefas familiares, por todo o tempo dispensado sem férias, pelo encorajamento revelado a escutar-me, quando a motivação começava a faltar.

Um agradecimento especial aos meus filhos que foram sempre o estímulo e motivação nos dias mais controversos e difíceis, pela alegria que ofereceram e pelo carinho que tanta força dava a prosseguir a caminhada e esquecer o cansaço. Acorreram sempre com prontidão, apesar dos seus muitos afazeres escolares, para me ajudar a resolver dificuldades informáticas. Porque mais importante para mim do que ser educadora de infância, é ser mãe: ao Samuel, à Sara, ao Simão e à Salomé, agradeço de uma forma exclusiva, tudo o que ao longo dos últimos anos me realizou e proporcionou um abrir de novos caminhos e o rasgar de horizontes, na área tão viva e polémica que é a Educação para o século XXI.

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (Exupéry).

palavras-chave

avaliação; ensino/aprendizagem e formação docente.

resumo

À medida que se multiplicam as investigações, livros e artigos que abordam o problema da avaliação, mais difícil se torna clarificar conceitos como “avaliação educacional ” ou “ensino/aprendizagem”, porque surgem novos espaços de construção do conhecimento e uma maior possibilidade de acesso à formação e informação, sobre esta temática. A dificuldade de clarificação deve-se, sobretudo, a aspetos concetuais que têm a ver com a própria natureza dos conceitos, a influência do uso na própria definição e as ambiguidades de interpretação dos autores, decorrentes dos muitos e diferenciados contextos de aprendizagem (Luckesi, 2005).

Estas diferenças, no domínio da educação e das concepções pedagógicas, podem ser muito significativas, levando a que por vezes, o diálogo entre autores e leitores, docentes e investigadores, seja apenas aparente. Muitas vezes, a utilização da mesma terminologia, não corresponde de forma efetiva a uma coincidência de perspetivas concetuais. O estudo sobre as várias definições e concepções no domínio da avaliação educacional, ajudou-nos a compreender a existência de um amplo e diversificado leque de concetualizações, em torno da avaliação do ensino e aprendizagem das crianças, nos primeiros seis anos de vida.

Devido à natureza do estudo e das questões da investigação, para conhecer as concepções das educadoras sobre a avaliação, optámos por um estudo de caso, de cariz descritivo, através de uma abordagem qualitativa, baseada em inquéritos por questionário, análise documental e observações participantes. Os resultados obtidos mediante análise de conteúdo, indicam que a modalidade utilizada pela maioria das educadoras é a avaliação formativa e em apenas alguns casos com a vertente de diagnóstico. O recurso a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem, nem sempre evidencia o seu contributo na adequação e reformulação da ação pedagógica. Pelo que indicamos como pontos a repensar em investigações futuras: a participação das crianças no processo avaliativo, o trabalho colaborativo dos pais e a motivação para a formação contínua das educadoras.

keywords

evaluation; teaching-learning and teacher training

abstract

In the way that research, books and articles that approach the problem of evaluation have increased, so as well it has become harder to plainly see a concept like “educational evaluation” or “teaching’ learning” because new spaces for construction of the knowledge appear and the increasing possibility of access to educational attainment and information about this thematic. The reason, for the difficulty to clarify these concepts, is especially, the conceptual aspects that are associated their nature, the influence in the practice and definition itself and the ambiguities oh the author’s interpretation, followed and differentiated by many learning contexts (Luckesi, 2005).

These differences, in the educational domain on the pedagogical concept, can be very meaningful, lading sometimes to a dialogue between authors and readers, teacher and researchers, it being only apparent. Often the same terminology doesn’t correspond an effective way of same conceptual perspectives. The study about these definitions and conceptions in the educational evaluation domains, have helped us to understand the existence of wide and diverse range of conceptualizations, around the teaching evaluation and children learning abilities in their first six years of life .

Due to the nature of the study and the investigation issues to know the conception of kindergarten teacher’s about the evaluation, we choose a case study, in descriptive source, through a qualitative approach, based on inquires, documental analyses and participative observations. The results obtained by a content analyses, indicate that the method used by most teachers is a formative evaluation and in some cases a strong of diagnostic. The resort to a variety of instruments for information gathering, according to the nature of learning and the contexts in which it occurs, not always it’s shown their contribute to adequacy and reformulation of the pedagogic act. By that we identify these as subjects to re-think in the future research: the participation of the children in the evaluation process, the parents’ collaborative work and the motivation for a continuous training for the kindergarten teachers’.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	3
ENQUADRAMENTO GERAL DA TEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO	3
1. AVALIAÇÃO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS	3
1.1 Avaliação no Jardim de Infância	5
1.2 A avaliação nos diferentes Modelos/Abordagens Curriculares	7
1.2.1 Modelo High/Scope.....	7
1.2.2 Movimento da Escola Moderna.....	8
1.2.3 A abordagem Reggio Emilia	8
1.2.4 Avaliar na abordagem Experiencial (EXE)	9
2. OS ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO NA INFÂNCIA.....	10
2.1 Problemática Avaliativa	12
3. PORTUGAL E A LEGISLAÇÃO SOBRE A AVALIAÇÃO NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR	15
3.1 As mudanças na cultura avaliativa	19
4. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	22
5. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR.....	27
5.1 Como Avaliar e para quê?.....	28
5.2 O Papel do Educador na avaliação	31
6. FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA: Perspetiva Histórica e Social.....	32
6.1 A Educação pré-escolar	34
 PARTE II	
MOTIVAÇÃO, OBJETIVOS E METODOLOGIA DO TRABALHO REALIZADO	36
1. MOTIVAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO	36
1.1 Objetivos da investigação	37

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	38
2.1 Campo do Estudo	40
2.2 Estabelecimentos de ensino pré-escolar: públicos e particulares de solidariedade social...40	
2.2.1 Agrupamentos de Escolas (Contextos A1 e A2)	43
2.2.2 Instituições Particulares de Solidariedade de Social (Contextos P1 e P2).....	44
3. A AMOSTRA	48
3.1 Inquérito por questionário.....	49
3.2 Análise documental	50
3.3 Observação não participante	51
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	51
4.1 Dados do Inquérito por questionário	52
4.1.1 QUESTÃO 1 – QUAIS AS HABILITAÇÕES ACADÉMICAS QUE POSSUI?	53
4.1.2 QUESTÃO 2 – QUAL OU QUAIS AS ESCOLAS DE FORMAÇÃO QUE FREQUENTOU?	53
4.1.3 QUESTÃO 3 – QUANTO TEMPO DE SERVIÇO TEM NA DOCÊNCIA?	54
4.1.4 QUESTÃO 4 – EM QUE REDE ESCOLAR EXERCE ATUALMENTE A DOCÊNCIA?55	
4.1.5 QUESTÃO 5 - FEZ FORMAÇÃO NA ÁREA DA AVALIAÇÃO PRÉ-ESCOLAR? SE SIM, ONDE E QUANDO?	55
4.1.6 QUESTÃO 6 – O SEU AGRUPAMENTO/INSTITUIÇÃO PROPÕE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR?	56
4.1.7 QUESTÃO 7 – QUEM PROPÕE OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO?	57
4.1.8 QUESTÃO 8 – NO SEU ENTENDER, QUAIS OS OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO NO PRÉ-ESCOLAR?	58
4.1.9 QUESTÃO 9 - COM QUE FREQUÊNCIA REALIZA A AVALIAÇÃO?.....	59
4.1.10 QUESTÃO 10 – QUAIS OS INSTRUMENTOS QUE UTILIZA?	60
4.1.11 QUESTÃO 11 – TEM DIFICULDADES NA REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO	61

4.1.12 QUESTÃO 12 – QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE O USO DO PORTEFÓLIO REFLEXIVO NA AVALIAÇÃO DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR? FUNDAMENTE.	64
5. DADOS DE CAMPO	66
5.1 Análise documental.....	66
5.2 Observação não participante	67
5.3 Outras recolhas de campo	72
6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	76
 CONCLUSÃO.....	 83
 BIBLIOGRAFIA	 87
REFERÊNCIA LEGISLATIVA	91
WEBGRAFIA:.....	92

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Enquadramento legislativo da problemática avaliativa.....	16
Quadro 2 - Instrumentos de avaliação usados no ensino Pré-escolar	25
Quadro 3 - Caraterísticas dos Estabelecimentos de Ensino Pré-escolar.....	40
Quadro 4 - Síntese das caraterísticas dos contextos.....	47
Quadro 5 – Educadoras participantes em função do contexto de investigação	48
Quadro 6 – Resposta aos inquéritos nos diferentes contextos	52
Quadro 7 - Escolas de formação das educadoras da amostra	53
Quadro 8 – Educadoras em função da Rede escolar: pública e não pública	55
Quadro 9 – Proposta de critérios de avaliação pelo agrupamento.....	56
Quadro 10 - Objetivos da avaliação referenciados maior número de vezes	58
Quadro 11 - Instrumentos	60
Quadro 12 - Número de respostas sobre a utilização do portefólio reflexivo	64
Quadro 13 – Conceção sobre o Portefólio Reflexivo.	65
Quadro 14 – Discurso das educadoras sobre a temática avaliativa.....	72
Quadro 15 – Registos de encarregados de educação sobre o momento avaliativo	75

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Habilitações académicas das educadoras.....	53
Gráfico 2 – Tempo de serviço das educadoras da amostra	54
Gráfico 3 - Obtenção de formação	55
Gráfico 4 – Proposta de critérios.....	57
Gráfico 5 – Frequência com que realiza a avaliação.	59
Gráfico 6 – Dificuldades	61

ABREVIATURAS / SIGLAS

1ºCEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Artº – artigo

BE – Bem-Estar Emocional

CAF – Componente de Apoio à Família

COR – Registo de Observação da Criança

D – Despacho

DGIDC – Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DISTAR - Direct Instruction on Arithmetic and Reading

DL – Decreto-lei

DQP – Desenvolvimento da Qualidade em Parcerias

EI – Educação de Infância

EPC – Ensino Particular e Cooperativo

EPE – Educação Pré-Escolar

EXE – Educação Experiencial

I – Implicação

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

L – Licenciatura

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PC – Projeto Curricular

PE – Projeto Educativo

PE – Projeto Educativo

PEI – Projeto Educativo Individual

PG – Pós – Graduação

PIP - Perfil de Implementação do Programa

PQA - Registo da Avaliação da Qualidade do Programa

PR – Portefólio Reflexivo

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

SE – Sistema Educativo

INTRODUÇÃO

A atualidade da problemática sobre a avaliação na Educação, bem como o interesse crescente por parte de alguns profissionais relativamente à avaliação no ensino Pré-escolar, evidencia a relevância desta temática de investigação. Considerámos pertinente conhecer com maior profundidade, a complexidade da ação avaliativa, uma vez que entendemos a avaliação da aprendizagem como um processo indissociável e inerente ao ensino. Esta pode, por um lado, ser usada para a construção da melhor aprendizagem possível, ou por outro lado, para ajudar a manter as desigualdades do sistema educativo. Neste sentido é importante, no contexto político e económico vigente pensar a avaliação na sua verdadeira intenção, sentido e função e ainda refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, para que estas, associadas ao avaliar, gerem atos de ensino e aprendizagem efetivos. Quando a avaliação visa fornecer informações que permitam os agentes educativos decidir sobre intervenções e redirecionamentos necessários em face de um projeto educativo definido em conjunto, conduz necessariamente à qualidade do ensino e das aprendizagens.

Com esta investigação pretendemos **conhecer as conceções das educadoras de infância sobre avaliação**, no contexto de duas instituições particulares de solidariedade social e duas públicas de educação Pré-escolar, localizadas no concelho de Aveiro.

O trabalho está organizado em duas partes: a primeira apresenta alguns conceitos fundamentais, estudos internacionais sobre a avaliação das crianças em idade Pré-escolar, a perspetiva portuguesa sobre a mesma temática neste nível de ensino, a discussão teórica das conceções existentes segundo diferentes autores e os instrumentos utilizados atualmente pelas educadoras de infância. A segunda parte, apresenta a metodologia do trabalho de campo em que foi utilizada a abordagem qualitativa. Através da análise de dados de questionário e observação não participante, com a discussão dos dados, procuramos compreender o modo como as educadoras abordadas utilizam os instrumentos avaliativos na sua prática pedagógica e como concebem a avaliação.

PARTE I

ENQUADRAMENTO GERAL DA TEMÁTICA DE INVESTIGAÇÃO

1. AVALIAÇÃO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Antes de nos debruçarmos sobre a especificidade da avaliação na educação de infância, consideramos útil fazer uma abordagem global em torno do conceito de avaliação e aprofundar algumas perspetivas teóricas que enquadram as opções por determinado modelo de avaliação. As mudanças ocorridas ao nível das concepções da avaliação têm implicações nas práticas pedagógicas, na relação sobre o conhecimento de como as crianças aprendem e se desenvolvem, nas metas e objetivos educacionais e nas mudanças que decorrem da convicção de avaliar ou não avaliar o ensino e as aprendizagens das crianças em idade pré-escolar. Isto porque muitas das divergências sobre avaliação, ainda que pareçam ser de carácter técnico, são diferenças ideológicas, ou seja, de visão social. As pessoas envolvidas nas práticas avaliativas, têm distintos e contraditórios pontos de vista sobre avaliação porque têm distintas e muitas vezes contraditórias visões do mundo, incluindo as concepções sobre a educação.

Avaliar não é uma ação recente, o ser humano há muito que teve de tomar decisões, optar ou emitir opinião sobre assuntos diversos, posicionando-se contra ou a favor. A este processo, ainda que informal, ou a qualquer ato de medir, testar e classificar, pode ser denominado de avaliação. Para Nevo (1990), quase tudo pode ser objeto de avaliação, constituindo a avaliação das aprendizagens uma parte da avaliação do sistema educativo.

Para Perrenoud (2000), na sua visão democrática e pedagógica sobre o tema da avaliação, preconiza uma escola diferente para o futuro, ao afirmar que *"A avaliação é um trabalho contínuo de regulação da ação pedagógica. Sua função é permitir ao professor identificar o progresso e as dificuldades dos alunos para dar continuidade ao processo"*. (p.87). Esta é uma realidade escolar que se pretende atual, ao fazer acreditar que a avaliação seja um agente transformador na educação.

A atividade educativa de avaliar é entendida por Cardinet (1993) como um processo dinâmico de comunicação, entre professores e alunos através de recolha sistemática de informação, em que avaliadores e avaliados se desenvolvem mutuamente, fortalecendo a responsabilidade social da educação e cumprindo os objetivos e processos de produção de conhecimento e de formação, dos sujeitos a educar. Só depois de conhecermos o que é a avaliação educativa e a

existência ou não, de um processo avaliativo compreenderemos as implicações que ocorrem nas práticas pedagógicas, determinadas pelo seguimento de princípios, valores e concepções. Para dar início a este trabalho, tornou-se necessário saber o que tem significado avaliar ao longo do tempo, algumas modalidades avaliativas e as suas implicações a nível pedagógico.

Vários autores (Afonso, 1998; Luckesi, 2005; Ferreira, 2007) defendem que o termo “avaliação” é complexo e com um vasto campo semântico o que o torna um conceito polissêmico. Para Afonso (1998), a avaliação é um dos processos pedagógicos mais importante e as diferentes modalidades adotadas, terão impactos diferentes nos indivíduos, ao nível da socialização. Conforme apresenta Luckesi (2005), a avaliação pode ser vista como *“um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”* (p.69). O termo avaliar significa, *“dar valor a...”* implica *“atribuir um valor ou qualidade a algo, ato ou curso de ação”* (p.69). Já para Ferreira (2007), a polissemia do termo, deve-se à existência de processos e de práticas de avaliação em qualquer nível ou situação da vida humana ou social. Ela é imprescindível para se melhorar a ação realizada e proceder a mudanças com o objetivo de melhorar o que se faz.

Tal como referiu Luckesi (2005), a avaliação foi considerada por Guba e Lincoln (1981) como o resultado de uma combinação entre uma descrição e um julgamento. Trata-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes, com o sentido de conduzir a uma tomada de decisão. A dimensão valorativa da avaliação é, assim, reforçada, sublinhando-se a não-neutralidade do avaliador. Na realidade, trata-se de um trabalho de discriminar e catalogar informação e de tomar decisões, com base em critérios explícitos e implícitos. A avaliação explícita é uma situação de avaliação formal e reconhecida pelos sujeitos como tal. A avaliação implícita envolve uma avaliação de carácter informal, não sendo a situação definida como de avaliação e não se apercebendo os sujeitos de que são objeto dessa avaliação. Entende-se, hoje, que a avaliação é uma atividade subjetiva, envolvendo mais do que medir, a atribuição de um valor de acordo com critérios que envolvem diversos problemas técnicos e éticos.

Retomando o ponto de vista inicial, e na mesma linha de raciocínio Afonso (2003) analisa a avaliação educacional numa perspetiva sociológica, nos seguintes níveis: micro, meso, macro e mega. A perspetiva de avaliação defendida pelo autor entende que a *“escola é confrontada com dimensões éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas que devem ser consideradas como um todo por quem tem especiais responsabilidades na administração da educação quer em nível do Estado, quer em nível municipal e local, quer em nível da própria unidade escolar”* (Afonso, 2003, p. 49). Desta forma concluímos que a avaliação pode ter enfoque nos sistemas educativos de um país,

sobre cada escola ou instituição de ensino, ou ainda, com maior ênfase dentro de cada sala de aula, pelo que somos levados a considerar que a avaliação não é neutra. Visto ter uma orientação social e política, a ação de avaliar, poderá ainda enquadrar-se noutros interesses que conduzem o campo em que a prática educativa é direcionada pela avaliação e não pelo processo de ensino aprendizagem. Pelo que no âmbito pedagógico, a atenção educativa é muitas vezes, centrada no resultado final e não auxilia a aprendizagem do educando.

1.1 Avaliação no Jardim de Infância

Diante da diversidade e multiplicidade de modelos e abordagens avaliativas que os estudos e práticas têm produzido, é importante perceber, na trajetória da avaliação, assim como nas várias concepções da aprendizagem, ao longo da história humana e da educação, que as contínuas e progressivas mudanças na sociedade impõem outros desafios, como impulsionadores para novas concepções, que contribuam efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Tornam-se necessárias novas conceitualizações e posicionamentos, sempre que os paradigmas que predominam não permitam lidar satisfatoriamente com os problemas e desafios atuais.

De acordo com o modelo sistémico e a perspetiva cognitivista da avaliação das aprendizagens no Jardim de Infância, que defendem que há uma troca mútua entre o meio e o indivíduo, tendo como mediador o educador, a avaliação deve ser encarada como parte integrante do processo de ensino e começa a entender-se como *"todo o ato intencional que agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui para a progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem"* (Santos, 2002, p. 77), numa perspetiva de individualização das estratégias de ensino. No seguimento desta ideia, Parente (2002) refere que na década de 1990 foi adotado o consenso e a negociação como critério de avaliação, em que as escolhas avaliativas eram fundamentadas no paradigma construtivista, com ênfase no processo interativo e negociado, sendo a avaliação abrangente e flexível, comportando diferentes olhares.

De acordo com Hoffmann (2005, p.32) *"os registos de avaliação deverão resguardar a singularidade da história de cada criança e de acompanhamento dessa história construída a partir das suas vivências no grupo"*. A autora concorda que somente a postura mediadora do educador pode fazer a diferença, com a promoção do encontro e do diálogo, criando um espaço de aceitação das diferenças e das potencialidades para a aprendizagem. Um educador consciente do seu papel, proporciona situações de aprendizagem e o aluno reflete sobre as suas conquistas e inquietações.

Nesta base, a avaliação somente tem razão de existir se implicar reflexão e ação, contribua para a aprendizagem e para a criança e ressalta-se ainda que embora marcada pela flexibilidade, a concepção responsivo-construtivista não exclui os procedimentos do tipo ordenado, e cientificamente mais orientados, apenas os incorpora, desde que a responsividade e as preocupações das diferentes situações, assim o exijam.

Esta concepção de aprendizagem lança um alerta sobre a utilidade de um processo de avaliação que implique uma intervenção diferenciada a qual proporcione não só, o reconhecimento dos avanços obtidos, mas também uma constante busca pela aprendizagem, intervindo no processo de forma dinâmica. É importante ressaltar que a avaliação formativa requer uma relação de ajuda mútua entre educador, criança e grupo. O reconhecimento da importância desta mediação faz com que toda a questão que se relacione com avaliação, para além de ser um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, assuma uma função de certificação das aprendizagens e das competências adquiridas. Daí que através dela se tomem decisões que *“visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo”* (Abrantes, 2002, p.9). A avaliação na educação pode, contudo, ter finalidades e objetos muito diferentes, que vão desde o currículo ao processo de ensino aprendizagem, aos projetos desenvolvidos na escola, às próprias escolas, etc.

O processo da avaliação, segundo Valadares (1998), é inseparável do contexto em que a aprendizagem tem lugar e passa a ter como principal objetivo a análise do processo de realização da aprendizagem pela criança, nos seus aspetos cognitivos, afetivos e psicomotores. Na perspetiva de Ferreira (2007), a avaliação assume uma função de regulação do processo ensino aprendizagem, pela intervenção face às dificuldades de cada um e pela análise feita pelo professor das estratégias utilizadas. Cada sujeito é um foco de atenção, pois são objeto de avaliação, as suas capacidades, necessidades, interesse, expectativas iniciais, ritmo de trabalho, o seu percurso de aprendizagem e os resultados conseguidos nesse mesmo processo.

Constatamos que é atribuído por todos os autores um papel importante à avaliação, quer pela sua relevância em identificar as necessidades educacionais quer depois para elaborar programas de avaliação, centrados no processo educativo para que seja possível um aperfeiçoamento global. Em suma, são apontadas diferentes finalidades da avaliação: preparar para a aprendizagem; verificar a existência de dificuldades; controlar e verificar finalidades; contribuir para a eficácia do ensino e ainda orientar as decisões necessárias ao bom funcionamento das escolas.

1.2 A avaliação nos diferentes Modelos/Abordagens Curriculares

Como se disse anteriormente, as opções respeitantes à avaliação, dependem em parte das metodologias adoptadas, mas também não podemos esquecer a influência das concepções docentes, bem como o peso que advém da escolha de determinado modelo curricular por parte de cada educador. Por isso, julgamos que se torna importante proceder a uma breve apresentação dos modelos curriculares mais seguidos no ensino pré-escolar, para facilitar a compreensão de como cada um deles pode estar relacionado com as diferentes escolhas avaliativas.

Modelo curricular é segundo Serra (2004) uma estrutura concetual que está na base de todas as tomadas de decisões curriculares que se vão processando ao longo do desenvolvimento de determinado currículo. Também Formosinho (2001) refere que “...o modelo curricular é, assim, simultaneamente, um referencial teórico para conceptualizar a criança e o seu processo educativo e um referencial prático para pensar antes-da-acção, na acção e sobre-a-acção” (p.109). Podemos assim dizer que em educação de infância, o modelo curricular é tido como sendo um conjunto de teorias e conceitos que estão na base de práticas diversificadas de ensino-aprendizagem de crianças do pré-escolar.

1.2.1 Modelo High/Scope

De acordo com o Modelo **High/Scope**, as experiências chave são utilizadas pelos educadores como guia para observar as crianças no contexto de um ambiente de aprendizagem ativa, proporcionando assim, uma base para a avaliação sistemática que as escolas desejam ter. A avaliação é um trabalho de equipa entre os adultos e passa pela observação atenta das crianças e o registo dessas mesmas observações, que periodicamente são agrupadas para completar um instrumento de avaliação da criança (Serra, 2004). Avaliar segundo esta abordagem no pré-escolar, implica um conjunto de tarefas para os educadores que deverão fazer um registo diário de notas ilustrativas, baseando-se naquilo que veem e ouvem quando observam as crianças. A avaliação significa então trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança. Exige planeamento de tempo, para observar e registar os dados de forma sistemática, que em seguida serão utilizados no COR (Registo de Observação da Criança), para avaliar o desenvolvimento de cada criança. A Fundação High/Scope elaborou duas escalas para serem usadas onde o modelo é seguido: O Perfil de Implementação do Programa (PIP), para avaliar o ambiente e o Registo da Avaliação da Qualidade do Programa (PQA).

1.2.2 Movimento da Escola Moderna

O **Movimento da Escola Moderna** apresenta-se como um modelo curricular com características próprias, é constituído por uma rede de núcleos regionais “que se organiza em grupos de trabalho que promovem autoformação através da discussão de práticas pedagógicas” (Serra, 2004, p. 54), no entanto, tem vindo a assumir evoluções resultantes da reflexão dos docentes. Quanto ao ato avaliativo, há a referir que no MEM, a planificação e a avaliação assumem um carácter diário, semanal e periódico. A avaliação está incluída no processo de desenvolvimento educativo, é dada maior ênfase “à *função formativa, embora a cooperação em que radicam as práticas educativas possam assumir a dimensão de controlo, dado que implicam as crianças nesses juízos de valor em conselhos de balanço*” (Serra, 2004, p. 55). As educadoras que aderem a este modelo assumem-se como promotoras de uma organização participada, são dinamizadoras do espírito de cooperação e dos princípios cívicos e morais, ouvintes ativas, promovem a livre expressão e incentivam, o espírito crítico. A participação das comunidades e encarregados de educação é importante e estes, por vezes, “*são convidados trimestralmente a participarem numa reunião de balanço que decorre da exposição das produções e dos registos de planeamento e de avaliação do grupo de crianças de uma sala*” (Formosinho, 2007, p. 140).

1.2.3 A abordagem Reggio Emilia

Loris Malaguzzi fundamenta as bases da abordagem **Reggio Emilia** na Pedagogia da Escuta e nas Cem linguagens da criança. Integra a arte enquanto ferramenta para o pensamento, com base no impulso natural das crianças em quererem investigar, valorizando o processo de busca e descoberta, do conhecimento. Num clima de interação, a comunicação e a relação são valorizadas como elementos essenciais para o desenvolvimento da criança. O trabalho de equipa é o eixo central que orienta todos os parceiros educativos envolvidos no processo educativo. Os seus princípios preconizam observar, registar e tratar a informação, é através da documentação que se pode perceber naquilo que se deve investir em termos de qualidade. A avaliação no modelo Reggio Emilia é feita em diferentes momentos que se completam: pelo educador com base no que observa e regista dos momentos e ações das crianças, quando os educadores elaboram o planeamento e avaliação com as suas crianças e pelos educadores em equipa. São utilizados vários instrumentos e suportes de avaliação, existem: portefólios, dos vários projetos realizados e dos que estão a ser vividos, registos sistemáticos dos educadores e das crianças e ainda portefólios das aprendizagens das crianças.

1.2.4 Avaliar na abordagem Experiencial (EXE)

Na Bélgica, em 1976, um grupo de educadores começou a refletir sobre as próprias práticas profissionais. Após essa reflexão tiveram a intenção de realizar uma descrição minuciosa, momento a momento, da experiência de uma criança pequena que vivencia e participa de um ambiente educacional. Esta observação e “reconstrução” cuidadosa das experiências da criança trouxeram à discussão uma série de condições pouco satisfatórias. Estes profissionais, procuraram possíveis soluções para os problemas encontrados, colocaram-nas em prática e refletiram sobre as suas experiências. Aos poucos, começaram a perceber o quanto se afastavam da prática de educação de infância vigente.

Uma nova abordagem educacional para a educação de infância se formou: **Educação Experiencial (EXE)**. Esta expandiu-se e tornou-se uma das abordagens educacionais mais influente na área do ensino das crianças pequenas, na Bélgica e Holanda. A partir de 1991, ocorreu a sua disseminação para outros países europeus, inclusive o Reino Unido. A Educação Experiencial oferece uma base conceitual que se tem mostrado útil noutros contextos, tal como na assistência a crianças com necessidades educativas especiais, ou em qualquer tipo de ambiente onde ocorre aprendizagem e desenvolvimento.

A abordagem Experiencial é centrada na criança uma vez que o educador a vê como um ser que realmente tem sentimentos, conhecimentos e uma cultura. Além disso o adulto, através da observação, apreende o vivido da criança, na medida em que tem de estar atento às suas características específicas, aos seus interesses e às características do meio físico e social em que esta se insere e que são determinantes para a prática educativa. O educador tem ainda que praticar uma educação para todos, ou seja, tem que saber chegar a todas as crianças respeitando as suas diferenças e promover o seu desenvolvimento em todas as áreas. O grande objetivo desta abordagem é a emancipação da criança, o seu desenvolvimento global, tendo o educador que se centrar em três princípios fundamentais: enriquecimento do meio, iniciativa da criança e diálogo experiencial, os quais vão desencadear processos de desenvolvimento e de libertação emocional.

A Educação Experiencial promove muitas oportunidades de desenvolvimento na criança e, tal como defende Portugal (2011), esta abordagem tem a implicação e o bem-estar como dimensões estruturantes da prática pedagógica, pelo que podemos acrescentar que torna a educação de infância mais real e positiva, através da satisfação e do envolvimento das crianças nas atividades do dia-a-dia. Ferre Laevers, do Centro de Educação Experiencial da Universidade de Lovaina, veio ao nosso país em 2008, apoiar a formação de educadores de infância na auto-

avaliação de contextos educativos utilizando este modelo que desenvolveu e a escala de envolvimento que criou. Durante uma entrevista à revista Noesis, deixou bem claro que o modelo que defende centra-se em duas dimensões fundamentais: o grau de “bem-estar” e o nível de “envolvimento”. Afirmou ainda Laevers que “...a EXE é uma maneira de olhar, é uma atitude que tem como referência o ponto de vista da criança, o seu potencial, sentimentos, emoções e percepções. Em tudo o que fazemos queremos sempre ver o que acontece, o que vai acontecer e o que deveria ter acontecido.” Esta última ideia, tem no nosso entender implícita uma advertência ao ato avaliativo, na medida em que é através da observação da criança nas suas dimensões que se poderá conhecer o presente e repensar o futuro em termos de todo o processo de ensino e aprendizagem. É o mesmo autor que esclarece de forma bem clara que “...este é o modo mais económico e seguro de avaliar.” Num modelo em que a criança aprende fazendo, vai tirando partido da auto-avaliação das suas ações, o educador atento observa as experiências, estrutura e promove outras mais desafiantes, reflete e serve de suporte a todo o ambiente de ensino e de aprendizagem.

2. OS ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO NA INFÂNCIA

A realização de trabalhos de investigação/reflexão sobre avaliação das aprendizagens tem vindo a aumentar significativamente desde 1990. Este crescente interesse resulta, essencialmente, da progressiva consciencialização da importância do papel da avaliação na melhoria das aprendizagens das crianças e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade do ensino. A avaliação das aprendizagens tem suscitado muitas interrogações, dada a complexidade teórica e processual que a envolve e as respetivas implicações no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Em Portugal, as discussões em torno da avaliação deixaram de estar circunscritas ao contexto escolar e passaram ao domínio público. Discutem-se as políticas educativas e as reformas do sistema educativo e sucedem-se os argumentos em torno de modelos de avaliação de escolas, de docentes e de alunos. A verdade é que o nosso sistema educativo continua a revelar dificuldades na concretização de “...práticas de ensino e de avaliação que contribuam para que as crianças e os jovens desenvolvam as competências indispensáveis para prosseguirem livremente as suas vidas escolares...” (Fernandes, 2005, p.19), que lhes permitam vivenciar um percurso educativo bem-sucedido, assegurando posteriormente uma integração plena na sociedade.

As pesquisas realizadas na área da educação, abordando especificamente a avaliação do desenvolvimento das crianças de 0 a 6 anos, têm interessado autores de diferentes países. Procurando a legislação e as orientações dos órgãos que trabalham com o nível de ensino pré-

escolar, têm sido apresentados estudos sobre avaliação que focalizam o desempenho das crianças por meio de diversas modalidades avaliativas. Hoffmann (1996), desenvolveu um estudo muito importante, voltado diretamente para a avaliação no ensino pré-escolar que discute a avaliação no contexto da educação de infância, no qual se percebe a distância entre o significado de avaliação, em toda a sua dimensão, e as propostas avaliativas que a originam. Didonet (2006) afirma que o modelo de avaliação escolhido deve estar estreitamente articulado com os objetivos que se quer alcançar, ou seja, a coerência entre a avaliação e as finalidades da educação infantil é imprescindível, uma vez que se busca a formação com base nas práticas da educação de infância. Podemos entender pelo que se afirma anteriormente que são diversas as alternativas usadas para acompanhar o desenvolvimento da criança, relacionando-a com diferentes aspectos da sua realidade física, cognitiva e social.

Citando o Brasil como exemplo, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, a educação de infância deixou de ser um direito da mulher, para ser um direito da criança, em que a legislação apresenta a avaliação como ponto fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do educando, explicitada no art.º 31 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB: *“Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.”* Daqui se compreende que essa avaliação deve ser, de acordo com a situação vivenciada pela criança, observada e registrada pelo educador. Este deverá ser preparado para efetuar os registros e ter domínio sobre as teorias do desenvolvimento infantil, compreendendo o momento e as necessidades de cada uma das suas crianças. Isto leva-nos à discussão de qual será o objetivo da avaliação neste nível de ensino, fazendo crer que esta ação será avaliar e/ou acompanhar o desenvolvimento.

Por considerar o ato de educar uma construção de história, responsável por produzir mudanças nas ações, Oliveira (2002), reflete sobre a avaliação na educação de infância ao dizer que esta *“...implica detectar mudanças em competências das crianças que possam ser atribuídas tanto ao trabalho na creche e pré escola quanto à articulação dessas instituições com o cotidiano escolar ...”* (p.255). A autora vai além deste pensamento quando diz que avaliar não é um espaço de julgamento e sim um campo de investigação.

Por sua vez, Zabalza (1998, p. 50-54) defende que não existem verdades absolutas e que tudo pode e deve ser discutido e com esta mesma convicção deveríamos afirmar que nem tudo o que se faz na educação pré-escolar é bem feito. Por isso, é importante continuar a insistir que

existem aspetos específicos que constituem condições básicas para uma educação de qualidade neste nível de ensino. Acrescenta ainda o mesmo autor que a avaliação começou a ter maior expressão na última década, passando a fazer parte das crenças dos educadores.

Ao consultarmos bibliografia italiana sobre a temática avaliativa, constatamos que Gandini e Goldhaber (2002), desenvolveram um estudo sobre a documentação que apresenta a questão da avaliação no ensino pré-escolar. As referidas autoras analisaram alguns aspetos essenciais à construção da mesma, remetendo para uma metodologia de trabalho dos educadores de uma cidade italiana, Reggio Emilia, onde teve origem um dos mais reconhecidos projetos de educação de infância da Europa, criado por Loris Malaguzzi. A construção da documentação é dividida em: observação e registro; as ferramentas de observação; a preparação das observações a registar para análise conjunta e a divisão, reflexão e interpretação das observações. Neste estudo são relacionadas as vantagens deste tipo de comunicação com a experiência de rever a documentação com as crianças, o potencial para a avaliação autêntica e a comunicação com as famílias para estimular a participação.

Um grupo de investigadores da Universidade de Granada (Espanha), segundo Juste e Aragon (1992), interessou-se pelo estudo do desenvolvimento educativo por parte dos docentes de uma comunidade da Andaluzia, na perspetiva familiar, cultural e da condição social. No âmbito da avaliação e da qualidade da educação pré-escolar, os resultados revelam que os objetivos ao avaliar podem passar pelo seu controlo; para garantir o cumprimento de normas e leis; pela sua melhoria; pela obtenção de informação para conhecer a realidade circundante; e pela investigação, consequente validação de modelos e apontar de novas direções.

Desta forma, nos diversos sistemas educativos apresentados, ao serem utilizadas diferentes abordagens, constatamos que alguns estudos apresentam maior incidência no avaliar de aspetos específicos ou mais explorados e detalhados, noutros, é efetuada uma avaliação global da qualidade do ensino, relacionando-a com os resultados positivos no desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

2.1 Problemática Avaliativa

Pelo que foi apresentado anteriormente, denota-se que a educação pré-escolar tem vindo a conquistar espaço nos sistemas educativos internacionais, e no caso português, também tem sido notório não só ao nível político, pela preocupação em estruturar e institucionalizar esta etapa da educação, mas muito também, pela consciencialização, interesse e apoio das famílias, na primeira

etapa da educação das suas crianças. Faz pois, todo o sentido, que nos preocupemos com a sua qualidade, esperando que da parte dos educadores haja um acompanhamento adequado ou, se necessário, uma renovação das práticas educativas e avaliativas.

Podemos considerar a avaliação em educação como uma questão social, na medida em que pode provocar problematização e confronto entre os sujeitos nela envolvidos e porque as diferentes práticas usadas para o ato avaliativo, podem constituir instrumentos de desenvolvimento pessoal. Na perspetiva de Hoffmann (2005), *"A avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação"* (p.15). Para esta autora, a ação avaliativa é também uma das mediações pela qual se encoraja a reorganização do saber, ação, movimento e provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os diversos intervenientes, na busca de coordenar os seus pontos de vista, na troca de ideias e na reorganização pedagógica. Objetivos semelhantes são apontados no Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011) quando se refere aos procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar, a qual deve constituir um instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador.

Desde os primórdios da educação os estudiosos em avaliação importam-se, sobretudo, em estabelecer críticas e opiniões entre ação, avaliação e diferentes manifestações pedagógicas, deixando de apontar perspetivas concretas ao educador que deseja exercer a avaliação em benefício da educação. É referido, ainda, que o professor que não avalia constantemente a sua ação, no sentido indagativo e investigativo do termo, instala a sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais. A avaliação é reflexão transformada em ação que nos impulsiona para novas reflexões sobre a realidade e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento (Hoffmann, 2005).

O século XXI trouxe consigo a necessidade de mais investigação no âmbito da educação. No que diz respeito à avaliação, começou-se a sentir a necessidade, também pelo momento e mudanças políticas que se viviam, da escola possuir muito mais instrumentos que possibilitassem uma intensa reconfiguração do ensino, compreendendo a conceção de avaliação educativa e tornando possível entender os princípios da organização curricular propostos, assim como de orientação do trabalho pedagógico.

Foi com vista nestas necessidades educacionais que o nosso país apresentava, que várias investigadoras de universidades portuguesas a destacar: Gabriela Portugal da Universidade de

Aveiro, Cristina Parente da Universidade do Minho e Assunção Folque da Universidade de Évora, se envolveram em trabalhos relativos a uma avaliação autêntica que aprecia a criança no próprio processo de realização das tarefas reais do seu quotidiano e com relevância para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido têm vindo a realizar-se procedimentos descritivos baseados na realização da criança, podendo ainda serem utilizados para identificar problemas de desenvolvimento e fundamentar a elaboração de relatórios das crianças que precisem de algum tipo de ajuda complementar. Muito ligado ao ato avaliativo em educação de infância surgiram inúmeras vezes o conceito de qualidade, uma vez que ambos se encontram interligados quando se trata de dar valor à oferta educativa, compreender de que forma a avaliação vai ao encontro das necessidades das crianças e observar o seu bem-estar e implicação nas atividades diárias. Em educação ao procurarmos compreender as dinâmicas do ensino aprendizagem, o que são, como funcionam, onde conduzem, estamos a considerar o aspeto qualitativo da educação. A questão qualitativa aumenta a complexidade de avaliar.

Nesta perspetiva o que se procura avaliar é o nível de desempenho, até que ponto os objetivos propostos são atingidos e tudo o que diretamente se relacione com resultados como o desenvolvimento de aspetos cognitivos e sociais, o sucesso escolar e ainda a satisfação e bem-estar das famílias e dos profissionais. Como vem sendo referido a avaliação encontra-se intimamente vinculada a critérios políticos, sociais, culturais e mesmo valores pessoais, o que leva necessariamente a considerarmos vários pontos de vista, tanto pela forma como este ato é praticado ou como pode ser visto pelos vários intervenientes. Cada participante pode ter uma perspetiva própria ou ainda a sua experiência ser marcada pela posição e participação face a determinado ato educativo. A avaliação das crianças deverá ter em conta determinados aspetos que mais lhes digam respeito, enquanto os profissionais veem diversas perspetivas e os pais por sua vez, fazem os seus julgamentos de diferentes formas, daí que chegar a um consenso nesta área se torne por vezes difícil e polémico entre os vários participantes.

Avaliar crianças em idade pré-escolar não pode tornar-se num ato prescritivo, no seguimento de determinado modelo inalterável, é necessário que a avaliação responda da melhor forma aos objetivos de cada contexto, tendo acima de tudo em conta as características das crianças, das famílias, do meio ou de tudo o que de qualquer forma possa interferir com as decisões a tomar.

3. PORTUGAL E A LEGISLAÇÃO SOBRE A AVALIAÇÃO NO ENSINO PRÉ-ESCOLAR

A avaliação começou nos últimos anos a ter maior relevo nas práticas curriculares dos educadores, ficando ao critério de cada um a sua aplicabilidade. Atualmente é fácil verificar que estes profissionais têm cada vez mais autonomia para realizarem as suas práticas avaliativas. Com o aparecimento de novas medidas educativas por parte do Ministério da Educação, aumentou o enfoque na avaliação, pelo suporte legislativo que tem sido elaborado e pela necessidade de uma operacionalização na intervenção educativa sistemática.

A ênfase na avaliação educativa no ensino pré-escolar em Portugal é impulsionada pela convergência de alguns fatores e situações, que embora motivados por interesses diversos, contribuem para suscitar questões político-sociais, tais como: a insatisfação dos educadores quanto a currículos, programas, práticas de ensino e material didático, impostos ao contexto educacional, muitas vezes sem a sua auscultação. Junta-se ainda a reserva de muitos docentes e diretores escolares quanto à qualidade do ensino nos seus diferentes níveis, sinalizando para a necessidade de procedimentos sistemáticos de pesquisas, para além da avaliação do ensino e aprendizagem. A avaliação apresenta-se deste modo, também relacionada com toda a área educacional na medida em que é vista como o processo de determinação da extensão com que os objetivos educacionais se realizam, no atual sistema do país. A problemática da avaliação tem sido uma das dimensões mais importantes no contexto das transformações e reformas da educação das últimas décadas, sendo referida em diferentes documentos e textos legislativos de enquadramento, nos programas e currículos e na regulamentação da carreira docente, ou da autonomia das escolas.

Quadro 1 - Enquadramento legislativo da problemática avaliativa

ANO	LEGISLAÇÃO	SÍNTESE/ÂMBITO
1997	L n.º 5/97 de 10 de fevereiro.	Lei-quadro da Educação Pré-Escolar a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica; complementa a ação educativa da família; favorece a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança; destina-se às crianças entre 3 e os 6 anos e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar.
1997	D n.º 5220/97, de 4 de agosto (OCEPE)	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar- Avaliar o processo e os efeitos; adequar o processo às necessidades; avaliar com as crianças; observar; refletir para progredir. A avaliação é suporte do planeamento.
2001	DL n.º 6/2001 de 18 de janeiro	Novos Currículos do Ensino Básico - Orientações e disposições relativas à avaliação da aprendizagem no ensino básico. A avaliação é referida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições. São previstas as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa
2001	D Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho	Regime de Avaliação dos Alunos do Ensino Básico - Enfatiza o caráter formativo da avaliação e valorização numa lógica de ciclo. Uma avaliação reguladora e sistemática, que apoie o processo educativo e o sucesso de todos. A avaliação formativa deve ser a principal modalidade sendo contínua, sistemática, reguladora e contextualizada com as aprendizagens.
2001	DL n.º 241/2001 de 30 de agosto	Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância - Refere que o educador avalie numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados, assim como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.
2005	D Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro	Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências nos 3 ciclos do EB. A avaliação é vista como um elemento integrante e regulador da prática educativa. Apoia o processo educativo; sustenta o sucesso; certifica as aprendizagens e competências e melhora a qualidade do sistema educativo
2007	Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 De 10 de outubro	Gestão do currículo na educação Pré-escolar – Apresenta os Projetos (PCE; PCGE e PEA) como instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo. Avaliar as várias etapas do processo, será o suporte do planeamento. Refere as finalidades, princípios e intervenientes da avaliação.
2011	Parecer n.º 2/2011 de 3 de janeiro	Parecer sobre Metas de Aprendizagem - Estratégia para o Desenvolvimento de um Currículo Nacional do E B - Instrumento concebido para apoio ao trabalho de gestão curricular. Visa clarificar e organizar planos de estudo e programas, constituindo um referencial para o trabalho dos docentes e para a avaliação do desempenho dos alunos.
2011	Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de março	Considerações da DGIDC sobre a avaliação na EPE - Os intervenientes no processo de avaliação; dimensões a avaliar; áreas das OCEPE; domínios das Metas; especificidades do PE, PC E PEI; os momentos de avaliação, elaboração de relatório e articulação com o 1º CEB.

As orientações oficiais portuguesas, desde a Lei-Quadro (Lei n.º 5/97) que enuncia o princípio geral e os objetivos gerais pedagógicos, constituem os referentes da atividade educativa as intenções e as aspirações que a sociedade deseja ver satisfeitas neste nível educativo. Com o objetivo explícito de contribuir para promover a qualidade da educação pré-escolar, foram elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar. Trata-se de um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a organização da componente educativa e a sua prática pedagógica. As linhas orientadoras propostas têm um caráter vinculativo para todos os

educadores da Rede Nacional (pública e particular). Relativamente à avaliação, as Orientações Curriculares referem no capítulo III – Orientações globais para o educador – que “...avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é o suporte do planeamento.”

Com o Decreto-Lei n.º 6/2001, Novos Currículos do Ensino Básico, a avaliação da aprendizagem e as suas modalidades são focadas com especial relevância. A avaliação é referida no artigo 3.º - Princípios orientadores (alínea b), no artigo 12.º - Avaliação das aprendizagens, a avaliação é entendida como “...um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico...”, (ponto 1) e no artigo 13.º - Modalidades, são mencionadas a avaliação diagnóstica e a avaliação formativa. A avaliação diagnóstica como a modalidade que é realizada “...no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional...” (ponto 2), enquanto a avaliação formativa “...assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem...” (ponto 3).

Também o Despacho Normativo n.º 30/2001 retoma e reforça princípios expressos em Despachos anteriores, dizendo que “a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens”.

Neste sentido, com o Decreto-Lei n.º 241/2001, Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, esta posição é reforçada, quando diz que “O educador de infância avalia, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo.” (Capítulo II, ponto 3, alínea e)

Posteriormente o Despacho Normativo n.º 1/2005 acrescenta que a avaliação diagnóstica “...pode ocorrer em qualquer momento no ano lectivo...” (ponto 18), o que não sucedia,

anteriormente. Também em 2005, surge um documento do Ministério da Educação, através da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, que define Procedimentos e Práticas Organizativas e Pedagógicas relativamente à avaliação neste nível de ensino, onde é mencionado que a avaliação na Educação Pré-Escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.

Decorridos 2 anos, o ME através da DGIDC, apresenta a Circular 17/DSDC/DEPEB/2007, pretendendo estabelecer um quadro de orientação pedagógica, de referência para a Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, apresentando documentos considerados como instrumentos de apoio à organização e gestão do currículo: Projeto Curricular de Estabelecimento/Escola; Projeto Curricular de Grupo/Turma e o Projeto Educativo do Agrupamento/Instituição. Neles se apresentam algumas sugestões que, sem prejuízo da autonomia pedagógica, pretendem constituir um instrumento destinado a apoiar o educador no desenvolvimento do currículo e por conseguinte na operacionalização das Orientações Curriculares. A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica procedimentos adequados às especificidades. Permitindo uma recolha sistemática de informações, a avaliação implica uma tomada de consciência da ação, sendo esta baseada num processo contínuo de análise.

A passagem das orientações gerais do Ministério da Educação e Ciência, para as ações concretas na sala de aula, não é um processo fácil. A investigação que se tem desenvolvido nas universidades, tem procurado otimizar este processo, ajudando os profissionais de educação de infância. Na verdade, tem-se verificado que as práticas mais sustentadas e com capacidade de maior sucesso são as informadas pelos dados da investigação que atualmente conduz a formação superior integrada dos educadores de infância, com especial destaque para a investigação feita nesta área pelas Universidades que têm cursos de formação de professores.

Recentemente, por terem chegado várias questões à Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, relacionadas com a avaliação na Educação Pré-Escolar e que constituem uma preocupação atual dos profissionais de educação de infância, esta enviou a Circular nº4 /DGIDC/DSDC/2011 com pretensão de esclarecer os Órgãos de Administração e Gestão dos Agrupamentos e Direções dos Estabelecimentos da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar. Através desta circular, a DGIDC, tece algumas considerações sobre a avaliação neste nível de

ensino, entre as diversas finalidades da avaliação, esta deve recolher dados para monitorizar a eficácia das medidas educativas definidas no PEI. Relativamente aos intervenientes no processo de avaliação, são enumerados as crianças, a equipa, os encarregados de educação, o Departamento Curricular de Educação Pré-Escolar, os órgãos de gestão e os docentes de educação especial. Considera-se como dimensões fundamentais para avaliar o progresso das aprendizagens das crianças as seguintes: as áreas de conteúdo das OCEPE; os domínios previstos nas Metas de Aprendizagem; outras específicas estabelecidas no Projeto Educativo e/ou Projeto Curricular de Grupo e no PEI.

Os momentos de avaliação serão no final de cada período e no período de encerramento do ano letivo deverá assegurar-se a avaliação dos PE e também a articulação com o 1º CEB dos PEI das crianças que transitam para este nível de ensino bem como a elaboração do relatório circunstanciado (definido no art.º n.º 13 do DL n.º 3/2008) e a preparação do ano letivo seguinte.

3.1 As mudanças na cultura avaliativa

A cultura avaliativa em Portugal não se tem feito de uma hora para outra. Tem sido necessário tempo e meios, para que se vá tecendo uma rede de significados e conteúdos, que envolve esforços ao nível da ação política e prática social. Hoje a avaliação em educação, passou a ser tema obrigatório de debate e discussão em todos os meios, porque se tornou o mais frequente objeto de análise no contexto escolar.

Atendendo às perspetivas e modalidades, a avaliação pode ser entendida desde uma mera aquisição de conhecimentos, ou de um saber instrumental, numa lógica de regulação, ou como dispositivo facilitador de aprender a aprender. No que diz respeito à educação de infância deve focalizar a avaliação alternativa ecológica, que é concebida como “...um processo que acompanha processos...” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 152). Através da sua auto-avaliação a criança toma consciência das suas próprias aprendizagens e do seu desenvolvimento crescente. Esta tomada de consciência e o envolvimento na aprendizagem e na avaliação beneficia, por sua vez, o processo de aprendizagem da criança e favorece processos de metacognição. Nesta perspetiva, a modalidade utilizada é a avaliação formativa com a sua vertente de diagnóstico, portanto, a avaliação alternativa está atenta à experiência de cada criança e à sua individualidade, da sua família e da sua cultura ou seja: a avaliação alternativa avalia os produtos depois de avaliar os contextos e os processos.

De acordo, ainda, com Oliveira-Formosinho (2002), o paradigma tradicional do processo de avaliação do desenvolvimento centra-se nos produtos, ou seja, naquilo que as crianças realizam

com determinação prévia, partindo de conhecimentos essenciais adquiridos e de certa forma universais. É assim possível fazer comparações perante padrões pré-existentes, orientando para generalizações, ou seja, avaliação estandardizada. A autora apresenta o outro processo de avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação pré-escolar designando-o por paradigma contextual, por este se centrar nos processos e nos produtos, valorizando a ação do contexto, a intervenção das crianças, dos profissionais e de todos os possíveis e reais intervenientes que de alguma forma têm efeitos sobre a dinâmica e a evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo.

As práticas de avaliação educacional também abordadas por Parente (2010), investigadora do Instituto de Educação da Universidade do Minho, apresentam a avaliação em educação de infância, numa perspectiva formativa alternativa. Esta distancia-se na sua conceção da avaliação tradicional, na medida em que sendo consistente com os modos como a criança se desenvolve, é essencial para conhecer e alargar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e para apreciar se as decisões que o educador toma respondem às suas necessidades, interesses e se adequam e promovem novas aprendizagens. Para esta investigadora a avaliação na educação de infância é uma componente fundamental e necessária ao processo educativo que compreende princípios e processos adequados às especificidades. A avaliação, numa dimensão pedagógica integrada, possibilita um acumular de informações que podem ser usadas para melhorar e adequar os desafios a propor a cada criança e ao grupo.

A mesma autora apresenta, como competência do educador, não só a conceção e desenvolvimento do currículo com vista à construção de aprendizagens integradas, como também a explicitação de um conjunto de procedimentos que permitam avaliar de forma coerente com as conceções pedagógicas que defende e adota para as suas crianças. Afirma ainda Parente (2010, p.35) nos seus estudos que *“...a avaliação deve ser exequível, atender a critérios de eficiência e custos e ainda atender à validade ecológica, ou seja, a avaliação deve informar sobre o que as crianças estão a fazer e a aprender todos os dias.”*

Nesta perspetiva avaliar em educação de infância envolve um conjunto de opções e decisões a tomar pelo educador, ao nível dos processos, de forma fundamentada e sustentada. Frequentemente os docentes deste nível de ensino recorrem à observação e a um conjunto de procedimentos de natureza descritiva e narrativa para registar e documentar os progressos realizados pelas crianças, para depois partilhar e tornar visíveis as aprendizagens perante as famílias e os outros docentes.

Os educadores, com o aparecimento de documentos sobre a avaliação do ensino e aprendizagem, por parte do Ministério da Educação, são levados a perceber o quanto é importante que os ambientes de educação de infância favoreçam a emergência de uma variedade de concepções que se relacionem com o ato avaliativo, como o repensar de atitudes, práticas e a sua própria formação pedagógica. Se partirmos do pressuposto de que a ação educativa exercida pelos educadores de infância, em situações planeadas de ensino-aprendizagem, é sempre intencional, torna-se compreensível que diferentes alinhamentos de situações de ensino aprendizagem e as ações educativas na sala dependam dos diferentes conceitos sobre a criança, a educação, a cultura ou a sociedade, o que possibilita a existências de diversas abordagens dentro de um mesmo referencial teórico. Mesmo considerando que a elaboração que cada profissional faz das diferentes linhas pedagógicas, tendências ou abordagens no ensino, nem sempre estão explicitadas, estas estão presentes, mesmo que implícitas e fornecem as diretrizes à ação docente, de forma individual e intransferível.

Numa época de grandes mudanças sociais, como a que estamos a viver, embora de forma mais lenta, elas também acontecem na educação. Se antes a escola e família tinham objetivos que aparentemente não se relacionavam, agora ambas passaram a ser vistas como participantes na educação, de formas distintas, buscam atingir objetivos complementares. Compreende-se que a organização familiar tem implicações no processo de escolarização de crianças e como a influência da origem social, da prática pedagógica do professor sobre o padrão de estímulo intelectual e afetivo das mesmas, poderão ser apontados nos processos de ensino aprendizagem. Apesar de alguns docentes se acomodarem em rotinas, ou em modelos repetitivos, outros há que lutam a favor da mudança, defendem melhores condições de formação, remuneração e valorização profissional. Observamos instituições educacionais públicas e privadas que mesmo possuindo relativamente boas condições de trabalho, os seus resultados em termos de satisfação social e pedagógica, comparados com as diretrizes que norteia o atual Sistema Educativo Nacional, são muito inferiores ao desejável. A mudança no que respeita à Educação Pré-escolar portuguesa não se pode referir só ao que depende de questões legislativas, institucionais ou pedagógicas mas na mudança de mentalidades dos profissionais e das famílias.

4. INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

Com a investigação e a apreciação de diferentes perspetivas educacionais, tornou-se indispensável para o trabalho que pretendemos, a abordagem de algumas estratégias avaliativas, pelo que entendemos necessário conhecer e analisar os fundamentos, os critérios e os instrumentos que estão na base das decisões e práticas pedagógicas dos educadores, para compreender as suas concepções sobre a avaliação do ensino e aprendizagem nas salas de pré-escolar.

A opinião defendida por Martins (2007, p. 81), citando Hills (1992), quando refere que “...o educador de infância deve definir e criar um sistema de avaliação compreensivo, coerente com as suas concepções de avaliação e ser capaz de integrar de forma articulada os conteúdos do currículo e as estratégias de ensino e aprendizagem que utiliza, tendo em conta o contexto onde se encontra inserido...” (p. 65), reforça a nossa posição ao considerarmos que a atuação dos docentes no processo de construção do conhecimento, nas diferentes formas de avaliar e as estratégias propostas, tem como fortes condicionantes as suas diversas concepções e a influência da instituição onde exercem a sua atividade profissional.

Vimos anteriormente que a educação nos diversos países tem sofrido alterações significativas e em Portugal também se constata mudanças ao nível social, político e pedagógico que se refletem sobre a conceção de avaliar. Os profissionais da educação têm manifestado uma preocupação constante na avaliação do processo ensino-aprendizagem, na busca de apoio para conhecer as diferenças na capacidade de aprender e avanço das competências, porque se crê que o progresso alcançado pelas crianças, reflete a eficácia do ensino. Isto supõe também Perrenoud (1982), quando, considera que a avaliação participa na “*gênese da desigualdade*” existente ao nível da aprendizagem e do êxito dos alunos. Uma avaliação escolar, de referência normativa, tem ainda para este autor, a função de reproduzir as desigualdades sociais da própria escola.

Desde o início deste trabalho procuramos demonstrar que a avaliação educativa em qualquer nível de ensino ou em qualquer contexto, nunca representa um campo neutro. Qualquer que seja a metodologia a adotar ou os instrumentos escolhidos, de acordo com cada necessidade contextual e respetivos objetivos, nenhum procedimento conduz à neutralidade. Cada instrumento de avaliação veicula uma determinada perspetiva do que é mais importante nas aprendizagens das crianças, nos serviços de educação que representam e das concepções docentes, sobre a criança, a educação de infância e a avaliação.

Pelo que foi referido anteriormente, conhecer e usar instrumentos de avaliação, constitui uma oportunidade para os educadores desenvolverem um conjunto de competências e aprendizagens que lhes podem ser muito úteis e relevantes no apoio fundamentado das decisões e opções a tomar, no domínio da avaliação do ensino pré-escolar.

Como nenhum processo de avaliação está isento de julgamentos, ao querermos que esse processo seja educativo é preciso tornar transparente não só os resultados, mas as escolhas de referenciais do que se busca conhecer e que podem refletir a conceção de educação de cada docente. Em primeiro lugar, é preciso haver transparência de objetivos e sobretudo, dos fins da avaliação da educação em cada nível de ensino, que no caso da avaliação no pré-escolar devem estar sintetizados nos processos de ensino e de aprendizagens. Em segundo lugar porque a avaliação deve articular a realidade contextual e local com uma realidade mais ampla, ao nível de todo um sistema educativo.

O carácter subjetivo da avaliação, torna -se um grande desafio para os avaliadores darem o seu parecer sobre os diversos aspetos a avaliar, principalmente porque não há consensos absolutos e porque também nas finalidades e nos objetivos mais gerais, cada escola pretende cumprir o seu compromisso social, mesmo que cada instituição possua uma dinâmica de funcionamento diferenciada, possui objetivos, finalidades e missões diferentes.

O Ministério da Educação apresenta o processo de avaliação no ensino Pré-escolar, e o recurso a instrumentos de apoio da mesma, do seguinte modo: *“... trata-se fundamentalmente de dispor de elementos que possam ser periodicamente analisados, de modo a compreender o processo desenvolvido e os seus efeitos na aprendizagem de cada criança”* (M E, 1997).

Constata-se que são vários os constrangimentos que desacomodam os profissionais de educação desde a falta de tempo, renovação de práticas e alterações dos processos de ensino e de aprendizagem que as mudanças na forma de avaliar, têm vindo a manifestar. A qualidade do processo educativo, cabe também em grande parte aos docentes do ensino pré-escolar, tal como apresenta Katz (1993), que em educação de infância qualquer atividade que não seja de qualidade, representa a perda de oportunidades para oferecer a cada criança um bom começo para toda a sua vida.

O ensino Pré-escolar público tem por orientações normativas relativas à avaliação, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, em articulação com o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e ainda mais recentemente, há a considerar as Metas de Aprendizagem, definidas para o final da educação pré-escolar. Numa primeira abordagem

global a estes normativos nacionais, perspectiva-se que a avaliação nas instituições públicas neste nível de ensino seja encarada como monitorização das aprendizagens. No entanto, no que respeita às técnicas e instrumentos de observação e registo utilizados na recolha de informação, estes podem ser diversificados, de modo a permitir um conhecimento da criança sobre múltiplos aspetos e poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens, fornecendo em simultâneo elementos de reflexão e adequação sobre a intervenção educativa. Neste sentido, os educadores podem adaptar instrumentos de avaliação que melhor respondam às finalidades educativas dos seus contextos e às necessidades de cada criança, no decorrer de cada período letivo e ao longo do ano. O quadro seguinte apresenta instrumentos que têm vindo a apoiar a avaliação, suas características, finalidades e técnicas, utilizados pelos educadores de infância do ensino público e privado.

Quadro 2 - Instrumentos de avaliação usados no ensino Pré-escolar¹

Instrumento	O que avalia?	Quem avalia?	Para que avalia?	Como avalia?
Fichas de Síntese de Avaliação Trimestral	<ul style="list-style-type: none"> -Competências (nas áreas das OCEPE) -Comportamento -Aprendizagem -Desenvolvimento -Dificuldades -Objetivos propostos (Plano anual) 	<ul style="list-style-type: none"> -Educador -Equipa pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> -Cumprir a legislação -Documentar -Apoiar as aprendizagens -Conhecimento individual -Adequar intervenções -Acompanhar a evolução -Promover a reflexão -Informar a equipa e os pais 	<ul style="list-style-type: none"> -Observação -Fichas de registos -Recolha de informação -Amostras de trabalhos -Resumos (hábitos, habilidades, atenção, persistência, resultados) -Sínteses (trimestrais) -Ficha de avaliação periódica do desenvolvimento
Portefólio Reflexivo	Ensino / Aprendizagem <ul style="list-style-type: none"> -Ação educativa -Aquisições (áreas das OCEPE) -Progressos (Crescimento e desenvolvimento) -Atitudes -Comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> -Educador -Crianças -Família 	<ul style="list-style-type: none"> - Integrar o currículo -Planificar -Auxiliar o ato educativo -Documentar -Reflexão / análise -Auxiliar de relatórios -Informar continuamente 	<ul style="list-style-type: none"> -Observação contínua -Amostras comentadas -Registos contínuos (orais, comentários, vídeo, áudio, foto) -Entrevistas -Ocorrências significativas
Escalas de Classificação	<ul style="list-style-type: none"> -Comportamentos (do mais baixo para o mais elevado) -Competências -Desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> -Educador 	<ul style="list-style-type: none"> -Situar a criança na escala -Identificar níveis (competências e o seu desempenho) -Conhecer comportamentos e traços (de cada uma em simultâneo ou de várias crianças) 	<ul style="list-style-type: none"> -Observação -Registo -Elaboração de escalas (gráficas e numéricas)
Manual DQP (Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias)	<ul style="list-style-type: none"> -Investigação / ação -Envolvimento dos participantes -Estratégias -Construção do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> -Educador -Crianças -Família -Equipa 	<ul style="list-style-type: none"> -Promover a qualidade das aprendizagens -Desenvolvimento e “empowerment” dos participantes -Reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> -Recolha de informação -Observação; -Interação -Instrumentos validados (Entrevistas, Escala de Envol. da Criança e Escala de Empenhamento do Adulto)

COR (Child Observation Record)	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolvimento -Aprendizagem -Comportamentos -Ações -Sucesso 	<ul style="list-style-type: none"> -Educador -Criança -Equipa educativa 	<ul style="list-style-type: none"> -Recolher dados -Classificar e registar -Conhecer e sinalizar -Investir nas práticas -Planificar -Informar os pais 	<ul style="list-style-type: none"> -Observação diária detalhada -Bloco de anotações -Ficha de incidentes -Tabelas / murais -Registo de ocorrências -Elaboração de escalas
Listas de verificação – “Check Lists”	<ul style="list-style-type: none"> -Comportamentos (sócio emocionais, interesses, conceitos, conhecimentos, competências) -Traços de carácter (Desenvolvimentais) -Evolução 	<ul style="list-style-type: none"> -Educador 	<ul style="list-style-type: none"> -Verificação (presença ou ausência) -Reflexão -Planificação -Focalização -Descrição (de competências gerais ou específicas) -Informação 	<ul style="list-style-type: none"> -Observação sequencial -Registo ordenado -Preenchimento de listas
SAC (Sistema de Acompanhamento de Crianças)	<ul style="list-style-type: none"> -Processo ensino/aprendizagem -Ambiente educativo -Interações -Tempo -Segurança -Bem-estar emocional e Implicação 	<ul style="list-style-type: none"> -Educador -Crianças -Família -Comunidade educativa 	<ul style="list-style-type: none"> -Edificar o currículo -Fundamentar e apoiar a prática pedagógica -Agilizar as relações entre observação, registo e avaliação. -Dar qualidade de vida atual e orientar o futuro 	<ul style="list-style-type: none"> Práticas de acordo com a Educação Experiencial -Observação -Registo -Planificação -Ação; Reflexão -Escala de Avaliação

¹ Fontes: Parente, C. (2010). Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças. Cadernos de Educação de Infância, 89, 34-37; Portugal, G. e Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré- escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças. Porto: Porto Editora; Folque, A. e Artur M. (2009). Um projeto da construção da participação: a voz das famílias, educadoras, crianças e auxiliares. Em: Desenvolver a Qualidade em Parcerias: estudos de casos (p.41-53). Lisboa: DGIDC; Oliveira-Formosinho, J. (2009). A Avaliação da Qualidade Como Garantia Do Impacto da Provisão na Educação de Infância. In Bertram, T. & Pascal, C. Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (pp. 9-29) Lisboa: DGIDC, p.10.

5. AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

Atualmente, as principais correntes da educação, abordam uma nova concepção da criança e da infância. Assiste-se a uma mudança ao nível dos papéis normalmente desempenhados no processo de avaliação. Passou-se de um ato avaliativo centrado só nos produtos, comparando as realizações das crianças com médias, para uma valorização dos processos, interessada nos produtos mas também nos processos, centrada na criança individual e no grupo. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar ao colocarem a questão da avaliação, incentivam a reflexão do educador sobre a sua ação e a forma como a adequa às necessidades das crianças. Sendo assim, a reflexão é anterior à ação, ou seja: supõe planeamento; acompanha a ação no sentido de adequar às propostas das crianças e de responder a situações imprevistas; realiza-se depois da ação, de forma a tomar consciência do processo realizado e dos seus efeitos (Ministério da educação, 1997). A avaliação visa, portanto:

- Apoiar o processo educativo, com o ajustamento de metodologias e recursos, de acordo com as necessidades e interesses das crianças e do grupo, com o objetivo de melhorar as estratégias de ensino/aprendizagem.
- Refletir sobre os efeitos da ação educativa, partindo da observação de cada criança e do grupo, reconhecendo a pertinência e o sentido das oportunidades educativas proporcionadas e o modo como contribuíram para o desenvolvimento de todas e de cada uma, de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens.
- Envolver a criança num processo de análise e de construção conjunta, que lhe permita, enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando.
- Contribuir para a adequação das práticas, com base numa recolha sistemática de informação que permita ao educador regular a atividade educativa, tomar decisões e planear a ação.
- Conhecer a criança no seu contexto, que implica desenvolver processos de reflexão, partilha de informação entre os vários intervenientes, pais, equipa e outros profissionais, tendo em vista a adequação do processo educativo.

Neste seguimento, a circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, esclarece que a avaliação na educação pré-escolar assenta nos seguintes princípios:

- Coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas orientações curriculares para a educação pré-escolar;
- Utilização de técnicas e instrumentos de observação e de registo diversificados;
- Caráter marcadamente formativo da avaliação e
- Valoração dos progressos da criança.

Cabe pois, ao educador encontrar formas de avaliação adequadas tendo em conta as idades das crianças, o seu desenvolvimento, a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo e o requisito de interligar o currículo implementado com as práticas de avaliação. As crianças no ensino pré-escolar, têm vivências alargadas, relevantes e adequadas que contribuem para a preparação de uma vida futura na família, na escola e na sociedade. A avaliação na educação de infância assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados. Procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. Trabalhar de forma qualitativa em educação de infância pressupõe que o educador seja capaz de responder adequadamente não só à diversidade das infâncias, observável nos diferentes contextos educativos, mas também que o educador seja um profundo conhecedor das áreas de conteúdos que aborda e que utilize estratégias de documentação e avaliação que fundamentem o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino e de aprendizagem. No nosso país, à semelhança do que acontece internacionalmente, há uma preocupação com a avaliação e o desenvolvimento do currículo na Educação Pré-Escolar, sobretudo procurando formas de regulação do sistema. A educação de infância tem, contudo, especificidades às quais não se adequam todas as práticas e formas avaliativas, utilizadas tradicionalmente noutros níveis de ensino.

5.1 Como Avaliar e para quê?

Nos contextos de ensino pré-escolar, os educadores de infância tendem a envolver-se de forma mais intencional porque os resultados da avaliação lhes permitem conhecer melhor as crianças e avaliar o seu próprio trabalho, promovendo o seu crescimento profissional. Avaliar torna-se ainda útil para suportar a continuidade do processo educativo; as crianças deixam de ter um papel passivo, assumindo um papel mais ativo e podem descobrir que os seus esforços são valorizados. Os pais deixam de ser vistos apenas como o recetor passivo dos resultados da avaliação e passam a colaborar em todo o processo, como refere Zabalza (2000). A família

participante e colaborativa contribui para a avaliação com os seus conhecimentos sobre a criança e na elaboração de registos ao longo de toda a experiência educacional. Nesta participação na escola, conhecem os objetivos e os projetos educativos e pedagógicos, têm informações sobre o que está a acontecer e o que os seus filhos experienciam. Esta interação família/escola no processo de avaliação facilita a compreensão e a valorização da componente educativa do jardim-de-infância e promove a confiança dos pais no profissional de educação de infância e na Educação em geral.

A avaliação em educação de infância pode ser ou não um processo pacífico no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. É comum aceitar-se que avaliar deve acima de tudo, ser entendido como um meio de recolha de informação, indispensável em todo o processo de ensino aprendizagem. Particularmente a observação, para alguns autores (Parente, 2002), deve ser o principal instrumento de avaliação no jardim-de-infância, e deve ser feita de uma forma sistemática e contínua, sem juízos de valor, e com uma informação que permita reformular os processos de ensino aprendizagem. A educação de infância é perspectivada no sentido da educação ao longo da vida, assegurando à criança condições para abordar com sucesso a etapa seguinte. Este processo avaliativo terá de implicar, como já foi referido, necessariamente, uma construção partilhada entre a família e a escola que passa pelo diálogo, pela comunicação de processos e de resultados e permite, por um lado, analisar o percurso efetuado, na sua globalidade, e, por outro, perspetivar o futuro (OCEPE, 1997).

Neste quadro, ter-se-á em vista a criação de contextos facilitadores de um percurso educativo e formativo de sucesso, articulado e intencional. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são um quadro de referência comum a todos os educadores, possibilitando diferentes opções, estratégias e modelos formativos. Ao elaborar a síntese curricular, ou Projeto Curricular de Turma, o educador deverá traduzir a intencionalidade educativa: onde é que se quer chegar? Que aprendizagens e que desenvolvimento de competências? Mediada por uma base legislativa e pelo contexto de intervenção. No entanto, é ao educador que cabe o espaço de conceção, desenvolvimento e execução daquilo a que se poderá chamar o currículo. Em suma, nos termos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, está bem claro, que *“avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”* (OCEPE, p.27).

O currículo pode ser um fator que suporta a ação do educador, criando condições para que este o possa construir e gerir, focalizando-o para o desenvolvimento de um conjunto de saberes em uso e em acção. Toda a situação de aprendizagem da criança, exige a mobilização de saberes já

anteriormente adquiridos e a sua aplicação em contexto, de forma adequada a cada nova situação com que se depara. Uma íntima relação entre saberes e competências implica uma utilização adequada, sendo para tal necessária uma aprendizagem. Uma definição de competências, baseada em comportamentos, saberes e saber fazer muito específico, parece-nos em educação de infância, ter algum risco no que se refere aos processos e metodologias avaliativas. A avaliação pode assim, em vez de ser diversificada e desenvolvida em contexto, passar a ser direcionada para aspetos muito específicos, em momentos muito específicos com tarefas muito estruturadas e até mesmo formais.

A avaliação na educação pré-escolar é um tema sempre atual, interessante e que suscita muitas dúvidas e questões aos profissionais deste nível de ensino. A questão fulcral nesta temática prende-se essencialmente com a metodologia utilizada: Como avaliar? O que avaliar? Se, no âmbito da educação de infância, avaliar é para os docentes, o processo de observar, registar, e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, é ainda para alguns destes profissionais, a base para a variedade de decisões educacionais que afetam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais e comunicar com os pais.

As conceções subjacentes ao ato avaliativo, como acabámos de definir, pressupõem um conjunto de procedimentos de avaliação e estruturas organizacionais que se afastam dos procedimentos de avaliação tradicionais muito ligados à medida e centrados nos produtos de aprendizagem. Requerem-se para tal, procedimentos de avaliação autêntica que apreciam a criança no próprio processo de realização das tarefas reais do seu quotidiano e com relevância para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Mas, avaliar é mais do que colecionar informações, é uma coleção realizada com um objetivo. A mais fundamental e básica razão para avaliar é identificar *onde está* a criança em termos de desenvolvimento e aprendizagem e apreciar os progressos e mudanças verificadas ao longo do tempo (Hoffmann, 2005). O percurso educativo da criança deve ser documentado, de forma sistemática, no processo individual que a acompanha ao longo de todo o seu percurso escolar, de modo a proporcionar uma visão global da sua evolução, a facilitar o seu acompanhamento e uma intervenção adequada. Os teóricos têm justificado, nomeadamente Vigotsky, que as aquisições não são "*etariamente marcadas*" antes sendo resultado da "*vivência de experiências significativas*", bem como da "*devida assimilação/acomodação*" de conteúdos anteriores. Desta forma é necessário que se desenvolvam processos de recolha de informação, de observação e de avaliação, associados à ação que determinem a planificação, a organização dos

projetos e planos educativos, a avaliação de evidências de desenvolvimento, e finalmente a articulação de todo este processo com planos de competências previamente definidos.

5.2 O Papel do educador na avaliação

O educador surge, assim, não só no importante papel de interventor/executor mas assume, de facto, a personagem principal de observador privilegiado. A observação participante num contexto diário oferece a informação pertinente para avaliar e modelar a adaptação psicossocial, cultural e formativa de cada criança. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a *“avaliação é suporte do planeamento”* (OCEPE, p. 27). Avaliar, nesta perspectiva formativa, a intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo consta do Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). Cabe ao educador utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida (registos de observação, portefólios, questionários, entrevistas, cadernetas informativas...), que transponham para o registo as informações fundamentais para acompanhar a evolução das aprendizagens e desenvolvimentos das crianças. Em simultâneo, este procedimento vai fornecendo ao educador elementos para a reflexão e adequação da sua prática pedagógica.

O educador é o responsável por escolher e dosear a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo, tendo em atenção as características de cada criança, as suas necessidades e interesses, bem como os contextos em que desenvolve as práticas. Considerando que a avaliação é realizada em contexto, qualquer momento de interação, qualquer tarefa realizada, pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança e o grupo. O relatório final de avaliação de um projeto desenvolvido no pré-escolar é elaborado pelo educador e deverá ser, também ele, um instrumento global de avaliação das aprendizagens, numa perspetiva holística e concertada.

Não menos importante que todo o processo instrumental e de observação efetiva é o espaço de comunicação, às família e parceiros (professores, técnicos etc.) o que as crianças sabem e são capazes de fazer, através de uma informação global escrita, das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos. As trocas de informação entre os diferentes contextos, escolar e familiar, facilitam a avaliação contínua pelas interações entre as partes envolvidas porque um ambiente colaborativo gera conhecimento

compartilhado, a valorização do conhecimento prévio, das experiências pessoais, estratégias e culturas que os alunos e os professores trazem para as situações de aprendizagem.

Com base no quadro teórico exposto, pareceu-nos relevante tratar neste trabalho a temática relacionada com a prática avaliativa, relacionando conceitos teóricos e novas reflexões acerca da avaliação educativa, analisando se as formas de avaliar estão condizentes com as necessidades atuais, pela existência de várias concepções sobre este ato. Sendo o tema complexo e abrangente, focalizaremos contextos de educação pré-escolar, de acordo com diferentes análises do processo de aprendizagem, pela diferença de posições que o aluno assume perante as questões e o relacionamento com diferentes conteúdos. É ainda do nosso interesse saber, se a avaliação é usada pelos educadores para avaliar o desenvolvimento e aprendizagem da criança, identificando os seus pontos fortes e fracos e adaptando os conteúdos de forma a facilitar o ensino. Com o desenvolvido da investigação, procura-se compreender qual a importância da avaliação e dos métodos utilizados no quotidiano das educadoras, ou seja: se a avaliação é compreendida como um conjunto de atuações cuja função é sugerir conquistas, indicar novos caminhos e novas metodologias que orientem a intervenção pedagógica.

6. FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA: PERSPETIVA HISTÓRICA E SOCIAL

No atual contexto educacional, para compreender a formação dos educadores de infância, é necessário um olhar crítico sobre a evolução que as concepções sobre a infância têm sofrido no nosso país e no mundo.

Após um longo período em que a educação esteve inteiramente à responsabilidade das mães, a política educativa do Estado Novo, conferiu-lhe uma ação ideológica, assentando numa concepção doutrinal em que a educação ia muito além da escola, sendo chamadas a educar a família e a comunidade. No final da década de sessenta, surgiu a consciência da necessidade de incluir a educação de infância no Sistema Educativo Nacional. Uma vez que esta se encontrava dependente de instituições privadas, as oportunidades de acesso eram limitadas e aumentariam as discrepâncias existentes no país. Com o início dos anos setenta e a Reforma do Ministro Veiga Simão (Lei 5/73), a educação de infância tomou a designação de *educação pré-escolar* e é incluída no Sistema Educativo Nacional. Começaram nesse mesmo ano, a funcionar duas Escolas Públicas de Educadores de Infâncias, uma em Coimbra e a outra em Viana do Castelo, integradas nas Escolas do Magistério Primário. Após o período revolucionário, com a evolução da família, com o estatuto socioprofissional que a mulher conquistou e o desenvolvimento da psicologia e da pediatria,

valorizou-se a importância da infância no indivíduo. A formação de educadores esteve também associada a concepções políticas de valorização *versus* desvalorização e a condicionamentos económicos que não permitiam a concretização de medidas legislativas e perspectivas ideológicas que fizessem avançar este setor da educação.

A partir de 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro) os cursos de Educadores de Infância passaram a ser assegurados por Escolas Superiores de Educação públicas ou privadas, embora, de acordo com a mesma, também pudessem ser ministrados nas Universidades que “...para o efeito atribuem os mesmos diplomas que os das Escolas Superiores de Educação” (Art.31,nº1b)). Esta legislação constituiu uma rutura com a anterior realidade que a formação de educadores de infância apresentava, em três aspetos fundamentais:

- Igualdade de circunstâncias na formação a nível superior, com os outros professores dos restantes níveis de ensino;
- Pleno funcionamento de 15 Escolas Superiores de Educação públicas e consequente extinção das Escolas do Magistério Primário e Escolas Normais de Educadores de infância, e
- Crescente intervenção das Universidades na Formação de Professores em domínios que não lhes estavam destinados (E. I. e 1º Ciclo).

A profissão dos educadores de infância, no âmbito da docência, tem vindo a ser legitimada nas últimas décadas, através de um conjunto de fatores de natureza, política, ideológica e administrativa. Em contrapartida, a perpetuação das duas redes de educação de infância que convergem na inoperância do cumprimento do estatuto profissional, faz com que o reconhecimento social da profissão esteja ainda longe de ser conquistado.

O Estatuto da Carreira Docente em 1989 (DL 409/89), veio consagrar o direito à igualdade entre todos os docentes, independentemente do nível de ensino, passando a integrá-los numa carreira única para a docência. A alteração da legislação que em 1997 introduziu a obrigatoriedade do grau de licenciado para os educadores de infância, bem como para os professores do 1ºciclo do ensino básico, situou a formação destes docentes no mesmo nível dos outros setores do ensino não superior que há muito detinham esse grau académico.

Esta medida segundo Roldão (2002), reflete-se na valorização da profissão, através do significado social que tem o grau de licenciatura. No plano profissional, esta modificação representa a superação de uma imagem minorizada que marcou socialmente o século XX. Na valorização do

perfil de competências que estes profissionais devem desenvolver, revela-se como necessária uma formação mais exigente para o exercício de uma profissão complexa e importante. O que acabámos de referir justifica o facto de na última década, o nível de formação dos educadores de infância passou de 19,8% de detentores do grau de licenciatura para 82,9% atualmente, segundo dados do MEC. O reconhecimento das funções do docente de educação de infância manifestou-se ainda em melhores salários e uma carreira única.

6.1 A Educação pré-escolar

Portugal viveu mudanças profundas ao nível da educação pré-escolar nos últimos quinze anos, quer no âmbito da formação dos educadores quer no âmbito da sua posição na organização do currículo.

O ano de 1997 foi um momento chave na educação pré-escolar portuguesa: criou-se uma rede nacional de estabelecimentos de educação pré-escolar (ou jardins de infância), passando a educação nesses anos prévios à escolaridade básica, a ser também da responsabilidade do Estado. Visando garantir igualdade de acesso à educação a todas as crianças (DL n.º 147/97), enfatiza-se a necessidade de cada uma usufruir de um desenvolvimento social e pessoal equilibrado. No mesmo ano, foi dada orientação oficial acerca das características físicas dos jardins-de-infância: qualidade estética, recursos múltiplos e materiais naturais. Ainda em 1997, a equipa de trabalho ministerial para a educação pré-escolar apresentou as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, enfatizando a necessidade de “...medidas que garantam o controlo da qualidade do trabalho nas nossas escolas...” (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998, p. 114) e reconhecendo que a qualidade dos contextos educativos em Portugal era quase exclusivamente dependente de ações individuais e não de um sistema educativo coerente. Reforçando tal fato, o ME publica em 1998, um documento intitulado Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar, onde se apresentam as principais conclusões do “*Projecto Pré-Primário*” da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* no qual Portugal participou, cujo principal objetivo foi o de reunir conhecimento sobre a forma de melhorar a qualidade das primeiras experiências educativas das crianças. De entre as principais conclusões relativas ao desenvolvimento curricular e à organização do trabalho nos jardins-de-infância em Portugal, é relevante notar:

- A dificuldade que os educadores de infância portugueses mostraram em especificar o currículo por eles seguido;
- A insuficiente qualidade dos jardins-de-infância;

- O facto de os Projetos Educativos desenvolvidos por diferentes escolas serem Projetos por Decreto, isto é, serem mais o resultado de uma exigência governamental do que uma estratégia chave, definida pelos próprios profissionais, face às características dos contextos em que atuavam. Neste contexto, as Orientações Curriculares emanadas do Ministério da Educação acabam por se tornar num documento chave para a educação pré-escolar e tiveram um grande impacto nas práticas pedagógicas de educadores de infância mais jovens, que encontraram aí um caminho mais estruturado para a organização das suas atividades educativas. A educação pré-escolar foi oficialmente definida como o lugar de desenvolvimento de atitudes e de aprendizagem da linguagem, de expressão artística e de um conhecimento geral do mundo. Das medidas tomadas para melhorar o ensino pré-escolar, destaca-se, em 2001, a exigência do grau universitário para todos os educadores de infância, à semelhança do que acontecia já com os professores de todos os outros graus de ensino. Ao mesmo tempo, o Governo faz publicar o Perfil Geral (DL n.º 240/2001) e os Perfis Específicos para os educadores de infância e professores do 1.º ciclo do ensino básico (DL n.º 241/2001), estabelecendo as competências que todos estes profissionais deveriam possuir.

No entanto, Cardoso (1999) afirma que dois anos após a definição deste *currículo obrigatório*, apenas 37% dos educadores de infância tinham conhecimento da sua existência. Mais recentemente, segundo o mesmo autor, muitos educadores de infância não sabem como operacionalizar as OCEPE, devido entre outros fatores, às próprias características do documento e, sobretudo devido à falta do conhecimento teórico que subjaz aos documentos oficiais, bem como à falta de recursos de diagnóstico e de avaliação. Se, no âmbito da educação de infância, avaliar é *“...o processo de observar, registar, e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, como a base para a variedade de decisões educacionais que afectam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais e comunicar com os pais.”* (Bredekamp e Rosengrant, 1993), a conceção subjacente à definição anteriormente apresentada pressupõe um conjunto de procedimentos de avaliação e estruturas organizacionais que se afastam dos procedimentos de avaliação tradicionais, muito ligados à medida e centrados nos produtos de aprendizagem.

PARTE II

MOTIVAÇÃO, OBJETIVOS E METODOLOGIA DO TRABALHO REALIZADO

1. MOTIVAÇÃO PARA A INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa surge de necessidades sentidas numa trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Depois de no percurso acadêmico recente, ter adquirido competências na área da avaliação, considero que esta é parte integrante e indissociável do ato educativo, devendo vincular-se, necessariamente, ao processo de “ação-reflexão-ação”, que compreende o ensinar e o aprender, na perspectiva de formar pessoas capazes de uma ação interativa e responsável, na sociedade atual. A avaliação deve constituir-se por uma prática de investigação constante, caracterizando-se como uma construção reflexiva, crítica e emancipatória e não uma construção passiva, repetitiva e coercitiva. A justificação da escolha e delimitação do objeto de estudo para este trabalho surge como um resultado natural de vivências pessoais e da importância que atribuo à problemática inerente ao ato avaliativo, para os grupos sociais que dele poderão vir a beneficiar e para os profissionais que a ele se dedicam.

Ao vivenciar, como encarregada de educação, o processo de avaliação das aprendizagens em várias escolas, verifiquei que alguns docentes pareciam demonstrar constrangimentos na abordagem de questões que envolviam este ato educativo. E, como funcionária, numa instituição educativa, tenho participado em rotinas e atividades avaliativas, registos, fichas, *check-lists*, construção de *dossiers* e tentativas de introdução de portefólios, verificando em algumas situações os mesmos constrangimentos. Nas diversas escolas frequentadas pelos meus quatro filhos, têm sido vários os instrumentos de avaliação utilizados e apresentados pelos educadores e professores, aos pais e encarregados de educação, no final de cada período escolar e ao longo dos diferentes anos letivos. Como encarregada de educação, fui confrontada com diferentes tipos de avaliação:

- Avaliação diagnóstica – (na qual era possível verificar o processo de construção do conhecimento e também, se as práticas usadas apresentavam resultados efetivos, para a partir destes, serem tomadas decisões sobre a continuidade do trabalho realizado);
- Avaliação classificatória – (onde não há preocupação com os progressos de cada um, mas com os seus resultados de acordo com um padrão geral, separando os que sabem dos que não sabem);

- Avaliação formativa – (na qual o processo é avaliado como um todo, ao longo do ano letivo, fazendo-se o acompanhamento progressivo do aluno, ajudando-o a desenvolver as suas capacidades cognitivas, fornecendo informações sobre o seu desempenho, sobre os objetivos atingidos, ajudando-o a identificar obstáculos e a localizar dificuldades).

Foram-me apresentadas diferentes técnicas e instrumentos de avaliação (observação, trabalhos individuais, registos orais e escritos, trabalhos em grupo, fotos, *dossiers*, tabelas, *cheklists*, ...) e critérios pré definidos, onde transpareciam as mais variadas conceções por parte dos docentes e das instituições educativas que representavam. Em reuniões de avaliação individual e reunião de pais, foram manifestadas dificuldades tais como: a clareza dos objetivos que se pretendem alcançar com o avaliar crianças em níveis mais baixos de aprendizagem; os aspetos que devem ser considerados na avaliação (físicos, sociais, emocionais e cognitivos) e ainda, se se deve contemplar a criança e o processo de aprendizagem na sua integralidade.

Alguns dos indicadores apresentados, justificaram e determinaram o dimensionamento e a importância de questões que se prendem com a avaliação em contextos de infância, tais como: instrumentos utilizados; como estes respondem aos aspetos que devem ser tidos em conta neste nível de ensino; se há maior valorização dos processos e/ou dos resultados das aprendizagens, bem como, as conceções docentes subjacentes ao ato educativo. Após termos clarificado conceitos e conhecido normas que orientam a especificidade e complexidade do ato avaliativo na EPE, procura-se nesta parte do trabalho, conhecer melhor diferentes realidades contextuais, no que respeita à problemática sobre a avaliação.

1.1 Objetivos da investigação

Investigar “...*exige uma explicação, ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado*” (Fortin, 1999 p. 48). Foi nesse sentido que nos propusemos fazer este estudo, sobre a avaliação na educação pré-escolar, ao pensarmos tratar-se de uma questão que necessita de ser esclarecida, que é exequível, pertinente e que serve de fio condutor à nossa investigação. O nosso objeto de estudo é **compreender as conceções dos educadores de infância sobre a avaliação**. Nesse sentido, após a revisão bibliográfica que permitiu enriquecer o campo de conhecimento do assunto em questão, procurámos delimitar a nossa problemática de investigação, na tentativa de compreender da melhor forma como funciona a avaliação na educação pré-escolar e de que modo condiciona a qualidade neste setor de ensino. Para tal, formulamos duas proposições, que serão tratadas no decorrer da pesquisa, de forma a orientarem o trabalho final:

- Como é compreendida a prática avaliativa nos diferentes contextos de educação pré-escolar?
- Quais os instrumentos de avaliação utilizados?

Perante tais interrogações, este processo investigativo será conduzido pelos seguintes objetivos:

1. Caracterizar o contexto educativo de instituições de ensino pré-escolar público e privado;
2. Identificar as práticas avaliativas das várias educadoras;
3. Compreender as concepções docentes sobre avaliação que originam as respetivas práticas.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para a consecução dos objetivos definidos anteriormente, nesta fase do trabalho, apresentamos as instituições participantes e o respetivo público-alvo e justificamos as etapas e procedimentos efetuados, para a realização da investigação. Este trabalho insere-se numa metodologia qualitativa, porque se adequa à investigação em educação, pela sua flexibilidade, por permitir descrever e conhecer os sujeitos como pessoas, dando maior interesse ao processo de investigação do que unicamente ao “produto” e possibilitar uma descrição rigorosa como resultado direto dos dados recolhidos. As estratégias de recolha de dados durante o trabalho foram-se diversificando de acordo com as dimensões em análise. De início utilizámos inquéritos (questionários), passando para a análise documental e observação não participante. Fomos seguindo uma linha orientadora com base teórica, de forma a articular os dados fornecidos pelas diferentes metodologias, construindo grelhas temáticas, utilizando a técnica de análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2009), “...fazer uma análise temática consiste em detectar os núcleos de sentido posterior que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparecimento, poderão significar alguma coisa para o objectivo estudado” (p.105). Segue-se a discussão e apresentação de resultados que embora não sendo generalizáveis, conduzem a que outros contextos e sujeitos que a eles possam ser generalizados.

Como já mencionámos, recorreremos à metodologia qualitativa por ser a que melhor nos ajudou a conhecer e analisar o processo de avaliação do ensino e aprendizagem e de práticas de trabalho em educação nos contextos. Esta metodologia pressupõe penetrar no campo das relações que são estabelecidas entre os sujeitos sociais e os seus significados nesse processo. Para tanto,

com este estudo utilizámos conceitos, comportamentos, percepções, informações das pessoas envolvidas, como é referido para estudos subjetivos, usados em larga escala nas ciências sociais. Esta abordagem permitiu a identificação do significado atribuído pelos sujeitos aos factos, manifestações, ocorrências, eventos, vivências, ideias, sentimentos, relações, práticas e todos os fenómenos sociais que dão molde à vida das pessoas nos contextos estudados. Diante da complexidade de cada contexto procurou-se conquistar o conhecimento e chegar perto da realidade social que nos motivou a desenvolver este estudo, estabelecendo nesse encontro com o objeto, a possibilidade de o analisar e compreender, nos significados e nas intencionalidades que permeiam as questões a ele inerentes. O carácter de “processo”, naturalmente subjacente à ação educativa, indica tanto a viabilidade quanto a necessidade de uma abordagem que possibilite compreender o que, de certo modo, é impreciso, dinâmico e por isso não quantificável. Como nos apresenta Estrela 1994, *“O princípio da intencionalidade comportamental está implícito no esquema de levantamento de dados e, além de possibilitar a definição de funções (a partir de ações), permite a passagem à última fase do processo investigativo – a interpretação”* (p.22).

As estratégias de recolha dos dados para este estudo, são de acordo com o referido por Bogdan e Biklen (1994), essencialmente: inquéritos a docentes, análise de Projetos Pedagógicos, documentos pessoais, observações, notas de terreno com escutas das crianças, pais e educadoras. A opção pelo questionário justifica – se por este ser um instrumento com vantagem de padronização, autonomia e rapidez na recolha de informação, devido à possibilidade de se poder recolher opiniões junto de uma amostra diversificada e alargada. O recurso ao questionário permite ainda a possibilidade de quantificar uma grande parte dos dados, apreendê-los e analisá-los enquanto fenómenos sociais, a partir das informações dadas pela população em questão.

Com esta metodologia, procura-se ainda, por princípios éticos, o diálogo com os participantes a fim de comunicar os objetivos e os resultados da investigação, o sigilo da vida privada e de documentos escritos (dos docentes e das crianças), a fim de facilitar a compreensão de comportamentos e significados que as pessoas possam atribuir durante as etapas da investigação e às suas próprias ações.

Ao investigarmos com este estudo as concepções dos docentes, compreenderemos até que ponto a avaliação é percebida como transformadora da ação educativa, para o que se pretendeu recolher todo o tipo de material disponibilizado pelos intervenientes no processo avaliativo, das diferentes instituições abordadas, suscetível de análise que tenha sido produzido ou utilizado tanto pelas crianças como pelas educadoras.

2.1 Campo do Estudo

O trabalho de campo constituiu uma etapa essencial nesta pesquisa, foi no campo que ocorreram as interações com os sujeitos pesquisados, resultando daí as recolhas de material diversificado (pressupostos teóricos, notas, documentos, observações e inter-relações).

Esta etapa contou sempre com muita descrição e pouca formalidade, uma vez que dos momentos iniciais, dependeria o sucesso dos seguintes. Sendo o campo, na pesquisa qualitativa, o espaço que abrange o enquadramento teórico, neste estudo, o campo de investigação foi composto por dois Agrupamentos de Escolas pertencentes à rede pública (Agrupamento de Escolas de Oliveirinha e Agrupamento de Escolas de Eixo) e duas Instituições Particulares de Solidariedade Social (Centro Social de Esgueira e Centro Infantil de Eixo), onde funcionam várias salas de ensino pré - escolar. Esta seleção prende-se com o interesse de enriquecer o trabalho, pela diversidade das características de diferentes contextos, gestão escolar e trabalho docente.

Passada a etapa inicial de obtenção de autorização por parte dos diretores das instituições (Anexo 1), os primeiros contatos com os sujeitos a envolver na investigação, foram positivos, mesmo além das expectativas, uma vez que, na primeira visita aos locais a estudar, todos os docentes se disponibilizaram a receber o questionário inicial para recolha de dados.

2.2 Estabelecimentos de ensino pré-escolar: públicos e particulares de solidariedade social

O Ministério da Educação e Cultura tem atualmente a tutela pedagógica de todos os estabelecimentos de educação pré-escolar, que abrangem todas as crianças entre os 3 anos e o ingresso no ensino básico. Entende-se por estabelecimento de educação pré-escolar, a instituição que presta serviços vocacionados para o desenvolvimento/aprendizagem da criança, proporcionando-lhe atividades educativas e o apoio à família.

Quadro 3 – Características dos Estabelecimentos de Ensino Pré-escolar.

	Rede Pública	Rede Privada
Funcionamento	-Dependência do Governo	-Ensino particular e cooperativo (EPC) -Instituições particulares de solidariedade social (IPSS)
Tipo	-Jardim de Infância / MEC	-Jardins de Infância / Rede

		Privada
Responsabilidade	-Instalações, equipamentos, material pedagógico e C.A.F (almoço e prolongamento de horário)	-Controlo e fiscalização do IGEC -MEC apoia famílias carenciadas -Estado comparticipa o funcionamento da instituição - CAF paga os custos da componente educativa.
Horário	5h – componente educativa (gratuita) 4h – apoio familiar (comparticipada)	5h - componente educativa 5h - apoio familiar e socioeducativo (pagamento de mensalidade fixa ou diferenciada)
Colocação	Concurso Nacional	Contratação selecionada

Desde 1997, com a implementação do Programa de Expansão da Rede de Educação Pré-Escolar, observou-se uma nova evolução na educação de infância, com a definição da Lei-quadro da EPE que com as Orientações Curriculares, ficou definido o papel participativo das famílias, bem como o papel estratégico do Estado, das Autarquias e da iniciativa particular, cooperativa e social; o Ministério da Educação passa a assumir a tutela pedagógica de todas as instituições; são clarificados os conceitos de rede pública e de rede privada, devendo o Estado promover a expansão de jardins-de-infância da rede pública e ir gradualmente assegurando a gratuitidade da componente educativa da educação pré-escolar. A par da valorização da componente educativa é implementada a componente de apoio à família em parceria com as Autarquias. O ensino Pré-escolar público funciona atualmente na direta dependência da Administração Central, das Regiões Autónomas e das Autarquias Locais.

Quanto à criação de agrupamentos para integração de estabelecimentos da educação pré-escolar, compete ao Diretor Regional de Educação a última decisão (Decreto-Lei n 115-A/98).O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum. Tem entre outras finalidades:

- Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;

- Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos determinados e
- Valorizar e enquadrar experiências em curso.

No processo de constituição de um agrupamento de escolas deve garantir-se que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade.

O Estatuto das Instituições Particulares de Solidariedade Social (aprovado pelo Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de Fevereiro) aplica-se à criação dos estabelecimentos privados de iniciativa destas entidades. As normas de cada um destes Estatutos deverão aplicar-se a cada caso concreto, existindo legislação distinta para a criação de estabelecimentos de ensino em função da natureza das entidades que os detêm, não será naturalmente necessária a existência de normas específicas, por exemplo no âmbito da Lei-quadro da Educação Pré-Escolar, para que cada um dos Estatutos se faça aplicar à respetiva situação. O Estatuto das IPSS, que detenham ou não estabelecimentos de educação, contém essencialmente normas respeitantes à constituição, modificação, extinção e organização interna das instituições, nada estipulando quanto ao funcionamento dos estabelecimentos de educação detidos pelas mesmas, nem ao regime aplicável ao respetivo pessoal docente.

Nada há estipulado sobre as condições de exercício das funções dos docentes que prestam serviço nos estabelecimentos de educação, geridos por Instituições Particulares de Solidariedade Social, ao nível pré-escolar ou outro. Contudo, a Lei n.º 9/79, de 19 de Março, orienta-nos em sentido inverso ao da informação anterior, porque refere, no art.º 11.º, que *"...todo aquele que exerce funções docentes em escolas particulares, em Instituições Particulares de Solidariedade Social e cooperativas de ensino, qualquer que seja a sua natureza ou grau, tem os direitos e está sujeito aos específicos deveres emergentes do exercício da função docente, para além daqueles que se encontram fixados na legislação do trabalho aplicável."* Já a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar determina, no art.º 18.º, que *"...aos educadores de infância que exerçam funções na rede privada devem ser, progressivamente, proporcionadas idênticas condições de exercício e de valorização profissionais (n.º 2)."* Torna-se pertinente a partir das informações legais transcritas, interpretar e tirar conclusões adequadas, relativas às funções docentes nestas instituições no domínio da educação pré-escolar e mais especificamente no que se refere à avaliação.

2.2.1 Agrupamentos de Escolas (Contextos A1 e A2)

Os diretores dos Agrupamentos de Escolas abordados, demonstraram boa receptividade e revelaram disponibilidade imediata de comunicar com os docentes dos Jardins de Infância dos seus agrupamentos, para que estes se envolvessem no trabalho pretendido. Segundo um dos diretores, esta investigação poderia vir a contribuir para uma clarificação de temáticas que se pretendiam tratar em futuras reuniões pedagógicas, entre o núcleo de docentes do Pré-escolar.

Numa relação muito natural, foi possível recolher uma quantidade significativa de dados de relevado interesse, para análise posterior, tais como: Projeto Curricular do Estabelecimento de Ensino; Calendarização de futuras reuniões dos núcleos do pré-escolar; contatos com todos os docentes e respetivos Projetos de Sala; *Dossiers* de reuniões de avaliação dos anos anteriores, e completa autorização de visitas e observações, em todas as salas dos Jardins de Infância de ambos os agrupamentos, se tal se relvasse pertinente para a investigação a realizar.

Os estabelecimentos de ensino pré-escolar destes Agrupamentos de Escolas integram-se em zonas essencialmente rurais. As diversas escolas e salas de ensino pré-escolar encontram-se em estado de conservação razoável em termos de instalações e no que diz respeito a fins curriculares. As crianças que frequentam os dez jardins-de-infância (sendo cinco do contexto A1 e cinco do contexto A2) no corrente ano letivo 2011/2012 perfazem um total de 202, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

No contexto A1, segundo os dados divulgados no Projeto Curricular do Estabelecimento de Ensino e Projetos de Sala, muitas crianças são oriundas de extratos sociais diferenciados havendo algumas com carências a vários níveis – alimentar, afetivo, cultural e social. Além disto, as características socioculturais de muitos pais, levam a que ainda se verifique alguma dificuldade em avaliar o valor da educação, da aquisição de competências e valores, pelo que não se envolvem muito no percurso escolar dos seus educandos, revelando baixas expetativas relativamente ao mesmo. Todas estas diversidades exigem um contínuo aperfeiçoamento no seu atendimento, tanto ao nível de apoios socioeducativos, avaliações diagnósticas e no plano de encaminhamentos especializados. Este agrupamento, tem no corrente ano letivo, 94 alunos no ensino pré-escolar, distribuídos por cinco salas em diferentes áreas geográficas, onde são atendidos por uma educadora de infância e uma ajudante de ação educativa durante o tempo letivo. O corpo docente, no que respeita ao ensino pré-escolar, tem-se mantido estável e fixo no agrupamento, há pelo menos dez anos.

No que reporta ao contexto A2, por informações recolhidas através dos diferentes Projetos Curriculares, o ensino pré- escolar é frequentado neste mesmo ano letivo, por 108 crianças distribuídas por cinco Jardins de Infância. Constatou-se que a taxa de sucesso global dos alunos tem sido elevada nos restantes níveis de ensino, havendo um número significativo de pais com grau académico superior. De acordo com anotações pessoais de algumas educadoras, as crianças do pré-escolar, na sua maioria são sociáveis, ativas, ansiosas e participativas, embora com alguma tendência à agitação e ao incumprimento de regras, pelo que se deparam com um acréscimo dos problemas ligados à atenção, concentração e linguagem. Conforme consta em Ata de reunião pedagógica, do final do primeiro semestre, o grande envolvimento de um elevado número de pais nas suas atividades profissionais, releva para segundo plano o acompanhamento dos mais novos, restando-lhes pouco tempo para dedicarem ao percurso escolar dos seus educandos, o que se denota na sua ausência em reuniões de pais. Ao analisarmos o PE estes caracterizam os EE como pertencendo a um nível cultural médio e elevado, fruto de maior formação académica, necessária ao tipo de profissões exercidas em redor da cidade. Existem neste agrupamento 5 docentes do Quadro de Nomeação Definitiva e 2 de Destacamentos, distribuídos pelos jardins-de-infância e na coordenação pedagógica (segundo o Quadro de Docentes do Agrupamento).

2.2.2 Instituições Particulares de Solidariedade de Social (Contextos P1 e P2)

Numa das Instituições Particulares de Solidariedade Social (contexto P1), contactada para realizar este trabalho, no primeiro contato presencial com a sua coordenadora, esta foi receptiva, com bastante abertura ao diálogo, embora só em questões superficiais relativas ao funcionamento interno da instituição. Uma receção curta, objetiva, com relevo para a importância de fazer chegar pessoalmente os questionários às educadoras de todas as valências da instituição, numa próxima reunião pedagógica, por considerar que o facto de as educadoras participarem em trabalhos de investigação constitui uma mais-valia para a sua formação e qualidade da Instituição.

Ficámos a saber que a iniciativa, que derivou na criação desta instituição, partiu de um grupo de pais que se associaram no sentido de criar um novo serviço para os seus filhos, decorrendo da necessidade de criar formas de proteger e ocupar as crianças durante o período laboral dos pais. Esta Instituição Particular de Solidariedade Social sofreu recentemente um crescimento das instalações e o alargamento dos serviços prestados, embora já funcione há algumas décadas. Deu assim resposta, às solicitações da comunidade envolvente, nomeadamente

devidas ao aumento demográfico da localidade e às alterações sociais que foram acontecendo. Atualmente, as respostas sociais no que se refere à educação, são: Creche, Pré-escolar e C.A.T.L. (Componente de Apoio em Tempos Livres). A organização e funcionamento dos diversos setores de atividade constam dos regulamentos internos elaborados pela Direção (aos quais não tivemos acesso) e do acompanhamento feito pela coordenadora pedagógica. As educadoras de infância exercem as suas funções pedagógicas de forma rotativa pelas diferentes valências, acompanhando desta forma o mesmo grupo de crianças desde a idade de creche até ao C.A.T.L. As salas de ensino pré-escolar estão constituídas por níveis etários (salas dos 3 anos; salas dos 4 anos e salas dos 5/6 anos).

Situada numa área geográfica contígua à cidade, tem vindo a perder as características rurais de outros tempos e a transformar-se numa zona dormitório da cidade de Aveiro, pelo que se tem sentido, nos últimos anos, um crescimento populacional muito elevado. Este Centro Social desde sempre se preocupou com a melhoria contínua e com a prestação de um serviço de qualidade aos seus utentes e à população da localidade onde está inserida. Possui um número significativo de crianças a frequentarem todas as respostas sociais disponibilizadas, pelo que apresenta um quadro de pessoal com formação e idade diversificadas, tendo na área da infância doze educadoras a exercerem a sua atividade profissional distribuídas por todas as valências. Todos estes serviços são vocacionados para o desenvolvimento das crianças, dos quatro meses aos doze anos, proporcionando-lhe atividades educativas e de apoio à família. Tem como objetivos principais:

- Proporcionar o atendimento personalizado da criança num clima de segurança afetiva que contribua para o seu bom e equilibrado desenvolvimento global;
- Colaborar estritamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo educativo de cada criança.

A fim de assegurar uma maior pertinência e objetividade à investigação em curso, em função da fidelidade e da validade dos dados recolhidos, decidimos contactar outra Instituição Particular de Solidariedade Social, de inauguração recente e que dista da cidade de Aveiro 15 quilómetros. Este procedimento, pretendeu produzir uma resposta o mais correta possível de acordo com os objetivos propostos para este estudo, tendo em conta a busca de uma validade instrumental e não apenas aparente (Boutin, 1990).

A IPSS a que nos acabamos de referir (contexto P2) acolhe 80 crianças num edifício novo, inaugurado recentemente. Tornou-se na concretização de um projecto com seis anos de existência, em que os dirigentes da Associação assumiram o compromisso público de quererem manter 14

postos de trabalho com os seus colaboradores, valorizando a empregabilidade jovem em prol da melhoria das condições sociais e educativas das crianças e das famílias desta comunidade. A valência de creche conta com 35 crianças a cargo de 3 educadoras e o ensino pré-escolar funciona em duas salas heterogéneas, com um total de 45 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade, acompanhadas por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa. O meio social envolvente é bastante facilitador à participação dos pais em especial os que têm raízes familiares de décadas nesta vila. Dentro da mesma Associação há um grupo de teatro, atividades para a terceira idade e múltiplos eventos que decorrem normalmente no final do dia, aos fins de semana e em tempos livres, o que também contribui para o enriquecimento do trabalho educativo.

Quadro 4 - Síntese das características dos contextos²

	Contexto A1	Contexto A2	Contexto P1	Contexto P2
Rede	Pública	Pública	IPSS	IPSS
Localização	Meio rural	Meio rural	Contígua à cidade	Meio rural
Valências/Ciclos	Pré-escolar; 1º; 2º e 3ºciclo	Pré-escolar; 1º; 2º e 3ºciclo	Creche, Pré-escolar e C.A.T.L	Creche e Pré-escolar
Situação profissional	5 Docentes há 10 anos no Agrupamento.	4 Docentes do Quadro de Nomeação Definitiva e 2 de Destacamento	4 - Docentes a contrato 8 -Docentes efetivas	2 Docentes recém- licenciadas e 3 contratadas (há menos de 4 anos)
Número de JI	5 Salas heterogéneas	5 Salas heterogéneas)	Salas por níveis etários	2 Salas heterogéneas e 3 salas de creche
Nº de crianças (2011/2012)	94	108	285	80
Idade das crianças	3 – 6 Anos	3 – 6 Anos	4Meses – 12 Anos	4 Meses – 6 Anos
Envolvimento da família	Baixo	Elevado	Médio	Elevado

Como podemos relembrar, no final da contextualização teórica (nas páginas 43 à 46), constatarem-se divergências entre o que nos dizem os Estatutos das IPSS e a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Após conhecermos as características dos contextos a investigar, consideramos a análise da sua diversidade uma mais-valia e de grande interesse para o nosso estudo. Isto porque com apoio em pressupostos teóricos, diferentes contextos em educação atribuem valores e significados diferentes às suas práticas que se transmitem nas experiências e nas atividades dos seus profissionais. Na tentativa de apreender o fenómeno da avaliação escolar, nas suas múltiplas facetas e inter-relações, internas e externas, referimos a opinião de Gimeno (1989), que enfatiza consideravelmente o papel do contexto, ou melhor, dos contextos na configuração do currículo. O autor referido, equaciona o currículo como uma confluência de práticas diversas, que se constitui como um sistema no qual se integram vários subsistemas sobrepostos e articulados, destaca ainda o papel dos que têm poder em cada contexto, da sua configuração. O que significa que também a avaliação das aprendizagens é submetida em parte ao enquadramento político-administrativo, gestão, partilha de decisões, planificação e construção do conhecimento. Tudo isto não pode ser entendido separado das condições reais de cada ambiente educativo,

² Fontes: Projetos Curriculares de Estabelecimento de Ensino; Projetos Curriculares de Salas; Quadros de Docentes; Organogramas das Instituições e dados de alguns questionários

requer prestar atenção às práticas, instrumentos e bagagem de ideias e significados da parte dos respetivos docentes.

Torna-se assim espetável pela diversidade do campo de estudo, que instituições de ensino público e privado, revelem formas organizativas e funcionais com características distintas que podem justificar as diferentes conceções e formas de atuação pedagógica dos seus docentes. Apesar da diversidade institucional, seria de esperar também, encontrar duas realidades aparentemente idênticas no que respeita ao desenvolvimento do ensino/aprendizagem na educação pré-escolar.

3. A AMOSTRA

Reforçando a nossa intenção nesta investigação, em encontrar dados significativos, sobre o modo como as educadoras de infância avaliam o processo de ensino e aprendizagem na Educação Pré-escolar e sabendo da dificuldade de inquirir todos os indivíduos de uma população, seleccionámos como amostra, educadoras a exercerem funções no concelho de Aveiro. Enquanto parte de uma realidade social e educativa, esperamos que esta amostra apresente características representativas da população. Para que a recolha de dados fosse mais efetiva, procurámos que a amostra tivesse algumas diversidades tais como:

- Instituições educativas pertencentes a redes escolares diferentes;
- Instituições Particulares de Solidariedade Social com diferenças significativas ao nível de: localização geográfica; número de crianças inscritas; número de profissionais e tempo de funcionamento.
- Educadoras de Infância provenientes de diversas Escolas de Formação e com diferença no número de anos de serviço.

Quadro 5 – Educadoras participantes em função do Contexto de Investigação

	Contexto P1 IPSS	Contexto P2 IPSS	Contexto A1 Agrupamento	Contexto A2 Agrupamento	Total
Número de Educadoras	12	5	5	6	28
Meio	Citadino	Rural	Rural	Rural	

3.1 Inquérito por questionário

O questionário (Anexo 2) é constituído por questões categorizadas, de resposta aberta de modo a que este se apresente menos diretivo, conferindo alguma flexibilidade e liberdade nas opiniões expressas pelos sujeitos inquiridos. Tivemos ainda em consideração o parecer de Ghiglione e Matalon (1997), que afirmam que *” Para que tal seja possível é, evidentemente, necessário que a questão seja perfeitamente clara, sem qualquer ambiguidade e que a pessoa saiba exatamente o que se espera dela”*, isto confere uma maior credibilidade às respostas obtidas. A existência deste tipo de questões, com recurso a perguntas, é ainda facilitadora, tendo em conta o tipo de estudo e de informação que se pretende recolher, uma vez que a análise de conteúdo é particularmente útil, querendo antecipar as categorias ou formas de expressão, que possam assumir as conceções ou práticas dos educadores.

Na estrutura encontrada para este instrumento, relativamente ao conteúdo, podemos distinguir duas categorias de questões. As que se debruçam sobre os factos que não podem ser conhecidos por outra forma de investigação e as que se debruçam sobre opiniões, atitudes e preferências. O questionário foi composto por treze perguntas, com vários itens, e agrupadas em três secções:

- Secção 1 – Dados pessoais e profissionais.
- Os dados pessoais e profissionais permitem caraterizar os inquiridos, relativamente às habilitações académicas, escola de formação, tempo de serviço e instituição onde leciona.
- Secção 2 – Avaliação na educação pré-escolar ao nível da Instituição.
- Nesta secção pretende-se saber como é organizado o processo de avaliação das instituições; quem tem a iniciativa de promover este processo.
- Secção 3 – Perspetiva pessoal sobre a avaliação na educação pré-escolar.

Neste espaço pretende-se conhecer as dificuldades dos educadores de infância e como avaliam o processo de ensino-aprendizagem.

O facto de os questionários terem sido entregues e recebidos pessoalmente junto da amostra selecionada, garantiu que o número de respostas fosse o maior possível, tanto nas instituições públicas como nas IPSS (s), facilitando também uma primeira observação e conhecimento dos diferentes contextos escolares a investigar. Pensamos que esta tenha sido a melhor forma de conseguir informação relevante para iniciar o trabalho pretendido.

As informações recolhidas através dos questionários foram tratadas e organizadas em tabelas e gráficos que ajudam a ilustrar e compreender os dados recolhidos, com recurso ao programa Office/Excel (Anexo 3). Foram também utilizados na interpretação cálculos percentuais a partir de dados quantitativos. A análise foi feita combinando o texto descritivo com os dados trabalhados e apresentados nas tabelas e nos gráficos.

3.2 Análise documental

Nesta investigação utilizámos ainda, a análise de documentos como peças de referência dos estudos em ciências da educação. O uso de documentos nesta pesquisa foi apreciado e valorizado pela riqueza de informações que deles podemos extrair e porque possibilitou ampliar o entendimento do objeto, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Desde as primeiras visitas aos contextos, fomos recolhendo informação escrita e arquivada em forma de fichas de registos e *dossiers* ou através de sites criados e cedidos por alguns Estabelecimentos de Ensino. Tivemos acesso para consulta e posterior análise a: Projetos Curriculares de Estabelecimento, de Agrupamentos e de Salas; Estatutos sobre o funcionamento das Instituições; Organogramas; Quadros dos Docentes; Fichas de Avaliação Trimestral; Relatórios de Final de Ano e uma variedade de instrumentos de avaliação utilizados, já usados e posto de lado, ou outros que não foram ainda introduzidos. Foi sendo possível, à medida que as visitas iam surgindo (mensalmente em A1 e A2), aceder a Agendas pessoais de trabalho de algumas educadoras e a Portefólios Reflexivos das crianças. Em P2, podemos transcrever registos e observações individuais de fichas de avaliação, blocos de apontamentos e relatos de duas educadoras. Algum deste material documental encontra-se anexado a este trabalho (Anexo 4). Recorremos ainda a documentos nacionais do ME sobre a avaliação educativa e a documentos municipais, que orientam o funcionamento das IPSS (s), disponibilizados por duas instituições (A1 e P2).

Entendemos que a análise documental serviu como mais uma importante ferramenta para esta pesquisa qualitativa, apresentou informação, metas e dificuldades da parte das diferentes comunidades educativas. Para o investigador, este tipo de análise funcionou ainda como método/técnica de identificação, verificação e apreciação de documentos para o fim a que nos propúnhamos neste trabalho de campo, o seu recurso foi ao longo desta parte da investigação, complementando as outras formas de obtenção de dados e foi eficaz para contextualizar factos, situações e momentos.

3.3 Observação não Participante

A observação não participante é uma técnica de investigação social, segundo Estrela (1994), em que o observador não partilha as atividades, os interesses e os sentimentos de um grupo de pessoas. O observador só observa e tem de se socorrer de técnicas de captação das significações e das experiências subjetivas dos próprios intervenientes no processo de interação social.

No decorrer do trabalho de campo, nos três contextos onde este tipo de observação foi acontecendo (A1, A2, e P2), durante os meses de abril maio e junho, os tipos de observação a realizar foram variando de acordo com as finalidades pretendidas pelo investigador. Iniciámos com observações descritivas, em que o observador procurou ganhar uma “vista global” do que ali acontecia e foi recolhendo dados de interesse através de notas e apontamentos sobre o ambiente educativo (ambiente físico e o clima de trabalho existente na escola). Depois desta etapa e analisados os primeiros dados, demos início a observações mais focalizadas (na planificação, nas práticas, nas interações, momentos avaliativos, falas das crianças), em tudo o que pudesse constituir um indicador de avaliação. Finalmente, retornámos ao campo, para novas observações mas com outros sujeitos (encarregados de educação e docentes), a quando dos momentos avaliativos de final de ano letivo, porque a análise das notas de campo foram definindo a necessidade de algumas observações seletivas. Isto porque a análise dos diferentes tipos de dados que ia sendo feita, por vezes demonstrava alguma falta de coerências entre si, surgiam afirmações dos docentes, em contexto mais informal divergentes do que tinha sido revelado nos questionários e também porque íamo-nos deparando com dúvidas e ambiguidades que obrigavam a um maior aprofundamento junto dos intervenientes em questão.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O tratamento de dados foi feito utilizando a técnica de análise de conteúdo segundo Bardin (1977). Tendo em conta que optámos por um estudo descritivo, com uma abordagem qualitativa, as diferentes ferramentas utilizadas na recolha de elementos de campo, ajudaram a aprofundar a informação, aumentando a credibilidade da argumentação. Com base nos resultados obtidos através do inquérito, sentimos interesse e necessidade de observar situações de campo, para melhor compreensão dos contextos e de alguma lacuna entre o que deveria acontecer e o que de

facto aconteceu, dando-lhe destaque e procurando explicar o seu aparecimento pela verificação real, opiniões, pontos de vista, e sugestões dos diversos intervenientes contextuais.

A partir de todas as informações recolhidas, procurámos compreender os acontecimentos para facilitar a análise e discussão final, da pesquisa efetuada.

4.1 Dados do Inquérito por questionário

Das 28 educadoras a quem foram distribuídos os inquéritos, 17 pertencem a IPSS (s). A taxa de retorno em P1 foi de 41,6% e de 100% em P2, enquanto nas escolas públicas inqueridas a taxa de retorno equivale a 100% como apresenta o quadro seguinte.

Quadro 6 – Resposta aos inquéritos nos diferentes contextos

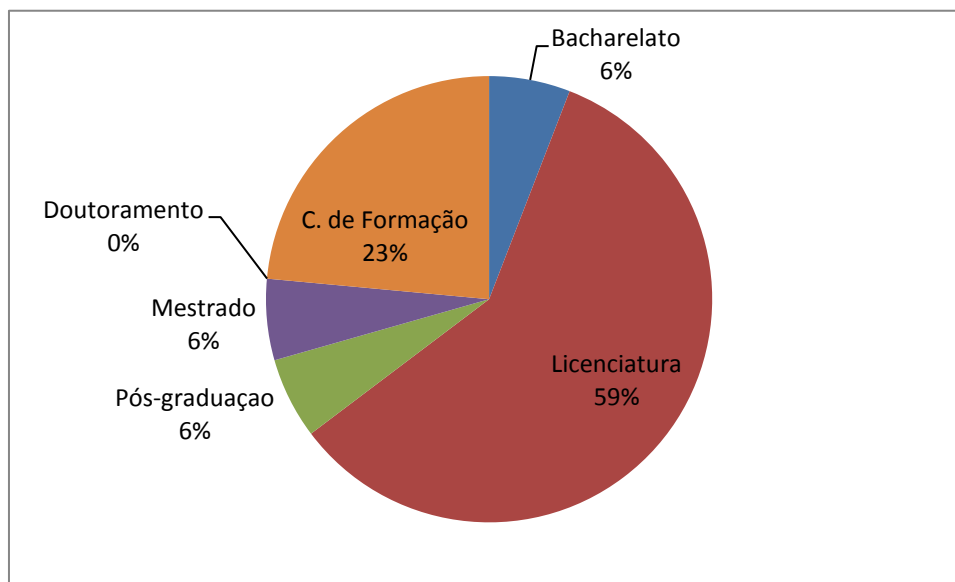
Nº inquéritos Contextos	Entregues	Recolhidos	Totalmente Preenchidos	Preenchidos + de 50%	Preenchidos - de 50%	Percentagem Retorno
A1	5	5	4	1	0	100%
A2	6	6	6	-	-	100%
P1	12	5	2	2	1	41,6%
P2	5	5	5	-	-	100%
Total	28	21	17	3	1	-

De acordo com o quadro apresentado, todas as educadoras se dispuseram a receber o inquérito, no entanto, apenas em duas instituições (pública A2 e na IPSS P2), houve um retorno de todos os inquéritos totalmente preenchidos. Na instituição P1, apenas foram devolvidos 5 dos 12 inquéritos entregues, dos quais apenas 2 tinham sido preenchidos completamente. Constatase ainda que de uma amostra inicial de 28 educadoras apenas 21 devolveram os inquéritos ficando 7 por devolver, todos da mesma instituição (P1).

O tratamento e análise dos dados recolhidos através dos inquéritos foram realizados por procedimentos estatísticos percentuais, cujos resultados vão ser apresentados em forma de gráfico e também em quadros, sempre que tal se justifique para facilidade interpretativa dos resultados.

4.1.1 QUESTÃO 1 – QUAIS AS HABILITAÇÕES ACADÉMICAS QUE POSSUI?

Gráfico 1 – Habilitações académicas das educadoras



Como se pode observar no gráfico 1, das educadoras respondentes a esta questão, 100% (21), a maioria, 59% (12), são licenciadas. No entanto, há uma percentagem de 23% (5), que obteve este grau através de complementos de formação científico – pedagógica, tendo como formação inicial Bacharelato. Apenas 1 educadora o que corresponde a 6%, mantém como habilitação o Bacharelato, há só uma (6%) que fez Pós-graduação e também apenas uma (6%) que possui o grau de Mestre (contexto A2). Nenhuma educadora de infância participante fez Doutoramento.

4.1.2 QUESTÃO 2 – QUAL OU QUAIS AS ESCOLAS DE FORMAÇÃO QUE FREQUENTOU?

Quadro 7 - Escolas de formação das educadoras da amostra

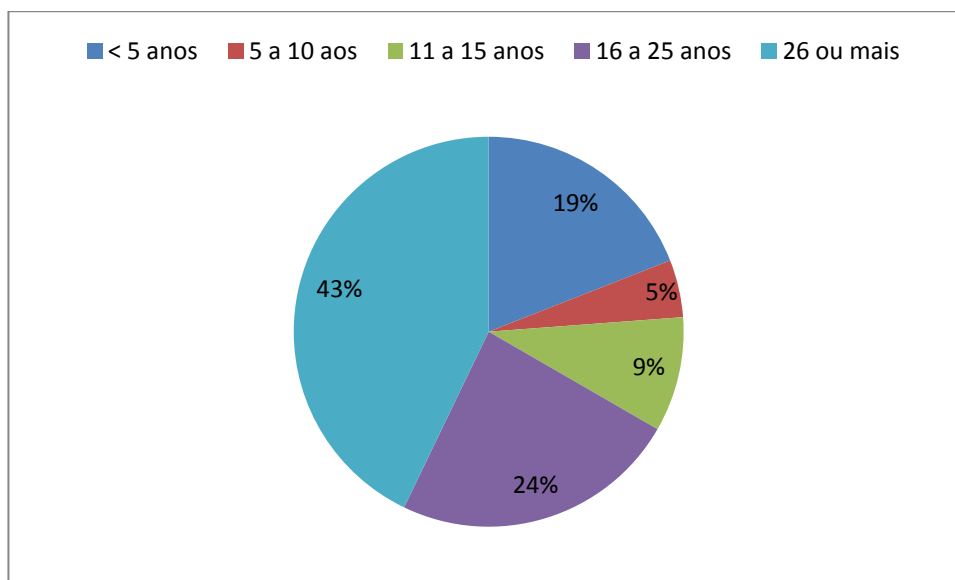
Univ. de Aveiro	Instituto Piaget	Escola Sup. de Educação de Viseu	Escola Sup. de E.I. de Viseu	Escola Normal de E.I. Aveiro	Esc. Sup.E.I. Maria Ulrich Lisboa
12 (6F.I.+3C.F.+1P.G.)	3 (1F.I.+2C.F.)	4	1	4 (4 F.I.)	2 (2 F.I.)

(F.I.= Formação Inicial; C.F.= Complemento de Formação; P.G.= Pós-Graduação)

O quadro 2, revela-nos que 12 educadoras de Infância, as que são licenciadas, frequentaram a Universidade de Aveiro, quer inicialmente ou para completar a sua formação. De salientar que algumas tiveram formação de bacharéis na Escola Normal de Educadores de Infância de Aveiro e na Escola Superior de Educação de Viseu, revelando que a licenciatura foi concluída na Universidade de Aveiro. Também constatamos que duas fizeram Complementos de Formação para obterem o grau de licenciadas no Instituto Piaget

4.1.3 QUESTÃO 3 – QUANTO TEMPO DE SERVIÇO TEM NA DOCÊNCIA?

Gráfico 2 – Tempo de serviço das educadoras da amostra



Observando o gráfico 2, constatamos que 43% (9) das educadoras de infância se encontram em final de carreira, com mais de 26 anos de docência e todas estas a exercerem funções nos agrupamentos de escolas públicas (A1 e A2). Isto contrapõe-se aos 5% referentes a uma apenas, que tem tempo de serviço entre 5 e 10 anos (P1). De salientar que de 19% desta amostra faziam parte quatro educadoras recém-licenciadas a trabalhar numa das IPSS (s) (P1). As 24% (5), exercem a docência há mais de 16 anos e menos de 25 (sendo 4 do contexto P1 e 1 do A1) o que evidência a sua experiência profissional. Com tempo de serviço entre 11 e 15 anos encontram-se 9 % (uma educadora do P1 e outra do P2). Podemos dizer que estes dados são reveladores da dificuldade em ingressar na docência da rede pública de ensino pré-escolar.

4.1.4 QUESTÃO 4 – EM QUE REDE ESCOLAR EXERCE ATUALMENTE A DOCÊNCIA?

Quadro 8 – Educadoras em função da Rede escolar: pública e não pública

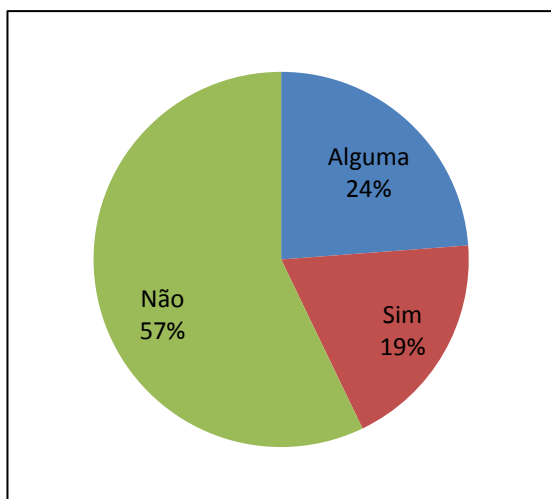
REDE ESCOLAR PÚBLICA	REDE NÃO PÚBLICA
11 Educadoras (5 contexto A1 + 6 A2)	10 Educadoras (5 P1 + 5 P2)

Os dados revelam que há um equilíbrio entre o número de educadoras que trabalhavam na rede pública do Ensino Pré-escolar (11) e o número das que exercem funções na rede não pública (10). Apenas há mais uma a trabalhar em Agrupamento (na coordenação pedagógica do núcleo do pré-escolar em A2), no total de educadoras deste estudo.

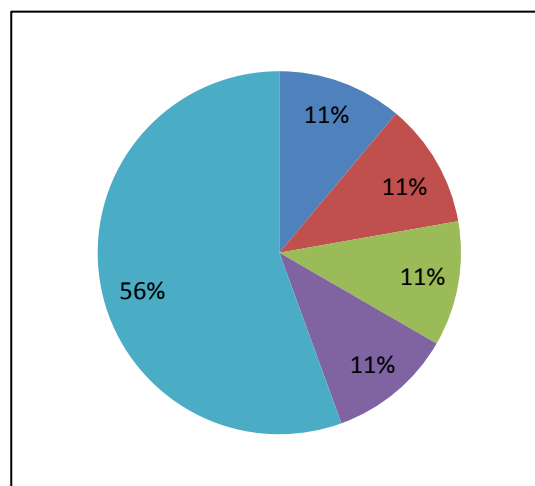
4.1.5 QUESTÃO 5 - FEZ FORMAÇÃO NA ÁREA DA AVALIAÇÃO PRÉ-ESCOLAR? SE SIM, ONDE E QUANDO?

Gráfico 3 – Formação contínua

a)



b)



(ACEAV = Associação da Comunidade Educativa de Aveiro)

Pela observação do gráfico 3 a), podemos afirmar que é maioritariamente assumida pelas inquiridas (57% =12 educadoras), a resposta negativa. Apenas 19%, o que equivale a 4 educadoras, sendo 3 da rede pública, dizem ter feito formação nesta área, por necessidade pessoal e profissional. No entanto, constata-se que uma percentagem significativa 24% (5 educadoras), revelam empenharem-se na sua formação de forma voluntária através de bibliografia, internet, reuniões com o núcleo do pré-escolar, ou encontros informais com colegas. Como podemos observar no gráfico b) as educadoras que receberam formação na área da avaliação fizeram-no da seguinte forma: 1 através de um Centro de Formação (11%), também 1 (11%) através de um programa facultado ao seu agrupamento (ACEAV), ambas há seis anos. Quanto às restantes, 1 (11%) frequentou uma ação de formação de 25 horas, no Agrupamento de Esgueira há sete anos, enquanto a outra (11%) teve formação durante 6 horas, no Agrupamento de Escolas de S. Bernardo, também há sete anos. Verificámos ainda, que 56% das educadoras (5) são autodidatas.

4.1.6 QUESTÃO 6 – O SEU AGRUPAMENTO/INSTITUIÇÃO PROPÕE CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR?

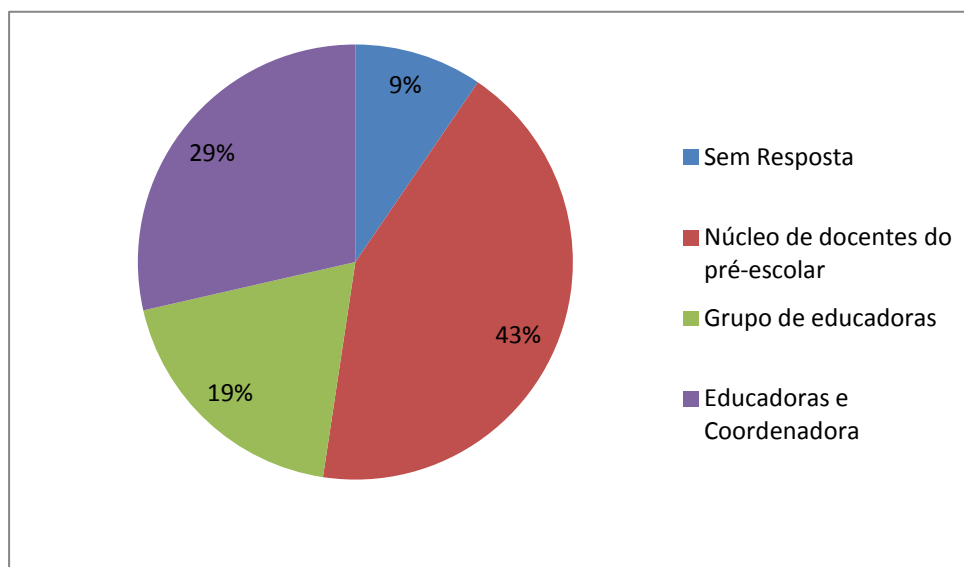
Quadro 9 – Proposta de critérios de avaliação

SIM	NÃO	ALGUNS
19	0	2

As respostas a esta questão mostram que em todas as instituições, há preocupação com a apresentação de critérios, para avaliação das crianças do pré-escolar. Embora duas educadoras refiram que os critérios, não são de rigor obrigatório, todas as restantes (19) respondem que existem critérios propostos para fazer a avaliação do ensino/aprendizagem das suas crianças. Há a acrescentar que as educadoras que referem o pouco rigor de critérios, exercem funções em IPSS (s).

4.1.7 QUESTÃO 7 – QUEM PROPÕE OS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO?

Gráfico 4 – Critérios de avaliação



Podemos observar no gráfico 4 que 9% das educadoras (1) não deu qualquer resposta na questão 7. Segundo 43% das educadoras (9) todas da rede pública, é o núcleo de docentes do pré-escolar que propõe os critérios de avaliação deste nível de ensino. Das restantes inqueridas, 29% (8) responderam que são as educadoras e a coordenadora pedagógica que tomam a seu cargo as decisões sobre a avaliação, enquanto que apenas 19% (2) referem que esta é uma tarefa do grupo de educadoras.

4.1.8 QUESTÃO 8 – NO SEU ENTENDER, QUAIS OS OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO NO PRÉ-ESCOLAR?

Quadro 10 - Objetivos da avaliação referenciados maior número de vezes

OS QUINZE PRINCIPAIS OBJETIVOS APRESENTADOS	Nº de Educadoras
Registar as evoluções de cada um e do grupo	5
Ajudar a superar dificuldades individuais	4
Verificar e analisar as aquisições feitas	4
Dar conhecimento aos encarregados de educação do trabalho realizado	3
Reformular as estratégias adotadas	3
Adequar futuras atividades	2
Observar a situação atual da criança	2
Proporcionar aprendizagens mais significativas	2
Saber os níveis de competências das crianças	2
Planificar para as reais necessidades	1
Promover a qualidade do ensino pré-escolar	1
Conhecer a criança e o seu contexto familiar	1
Apoiar o desenvolvimento global	1
Estabelecer um feedback permanente entre todos (escola e família)	1

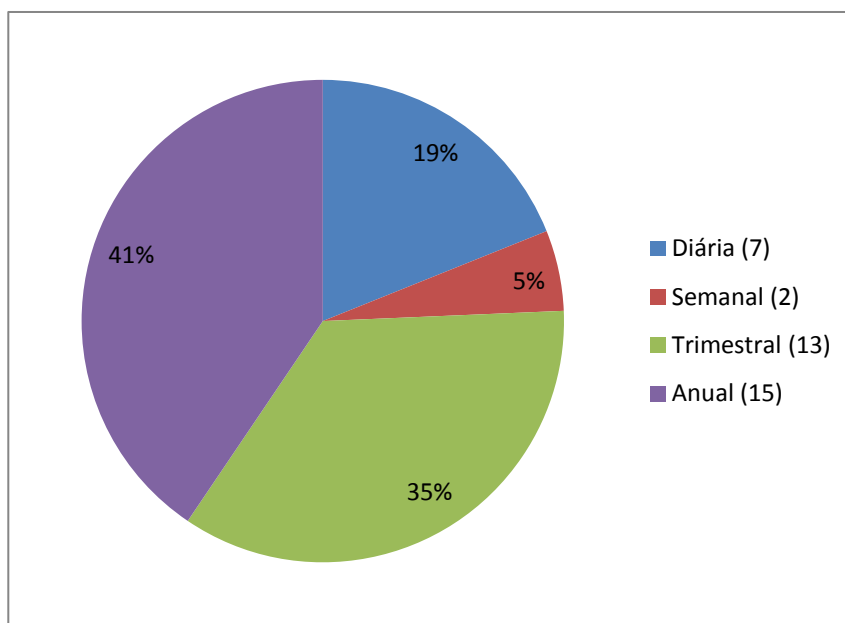
Em 21 questionários recolhidos, quatro não apresentavam qualquer resposta a esta questão, sendo 3 de educadoras do contexto P1 e 1 de P2.

O quadro acima sintetiza de forma decrescente, o número em que os principais objetivos da avaliação no ensino pré-escolar foram apresentados, no entender das educadoras de infância. Foram enumerados pelo menos dois objetivos por cada docente e apenas duas referiram mais de quatro na sua resposta a esta questão. No entender de um número significativo de educadoras, como objetivos, surgem as questões que se prendem com a forma mais direta de “ver” as aprendizagens das crianças, traduzidas pelas ações de: registar, verificar; observar, saber ou ainda “...*analisar e dar a conhecer*...”. Objetivos relacionados com a reflexão, auto-avaliação ou heteroavaliação, pouco constam dos objetivos apontados, bem como a intervenção da família no processo de avaliação do ensino aprendizagem.

Encontrámos a total ausência, entre os objetivos apontados pelas educadoras, a referências ao facto do educador avaliar numa perspetiva formativa ou à promoção do envolvimento da criança no processo educativo.

4.1.9 QUESTÃO 9 - COM QUE FREQUÊNCIA REALIZA A AVALIAÇÃO?

Gráfico 5 – Frequência com que realiza a avaliação.



Podemos concluir pela apresentação deste gráfico que várias educadoras realizam práticas avaliativas em diferentes momentos ao longo do ano letivo em simultâneo. Algumas fazem observações diárias e registam, em cada semestre utilizam fichas e/ou listas e no final do ano fazem relatórios. É notório o número de inquiridas que valoriza a avaliação anual, especialmente as docentes das IPSS (s). Também a avaliação trimestral é muito frequente, mais de metade das educadoras o referem, sendo praticada por todas as que exercem funções no ensino público.

4.1.10 QUESTÃO 10 – QUAIS OS INSTRUMENTOS QUE UTILIZA?

Quadro 11 - Instrumentos

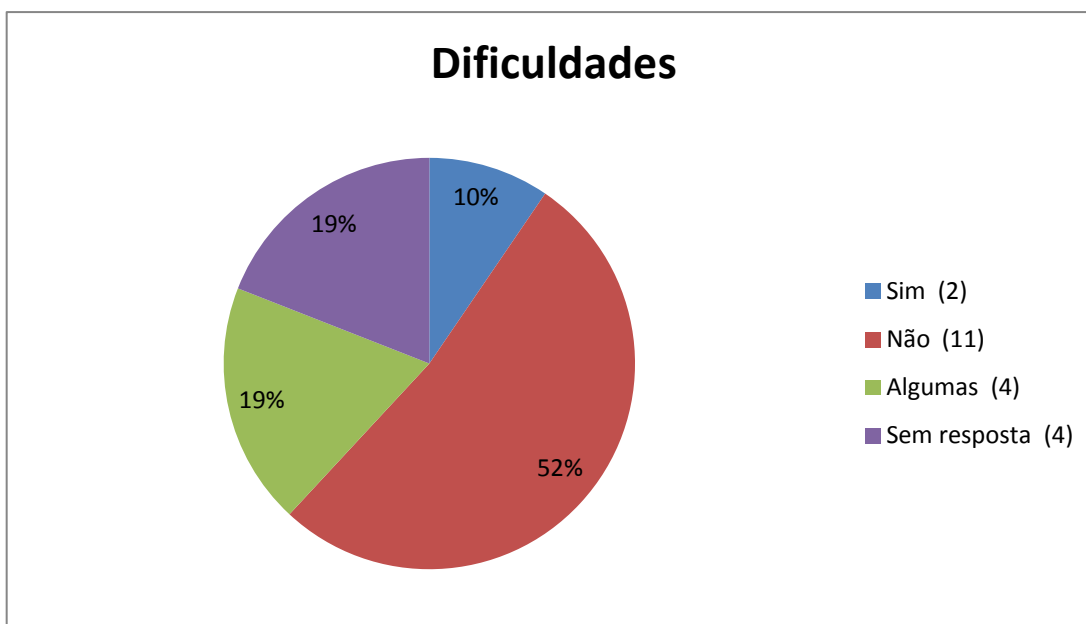
INSTRUMENTOS	Nº de Educadoras
Amostras de trabalhos	10
Fotografias	8
Observação	7
Registos orais e escritos	6
Grelhas de Avaliação do Desenvolvimento	6
Registo de ocorrências significativas	5
Fichas para Registos	5
Fichas de Avaliação Trimestral	5
<i>Dossier</i> de registos gráficos com comentários	5
Resumo Descritivo	4
Portefólio	4
Metas de Aprendizagem	4
Guião com base nas OCEPE	3
Relatos das crianças no grupo	3
Questionários	2
Gravações em vídeo e/ou áudio	2
Entrevistas	2

A tabela acima apresentada, contém as respostas de catorze (14) inquiridas uma vez que em quatro (4) inquéritos não se obteve qualquer resposta e três (3) apresentavam uma resposta que considerámos como não adequada à questão proposta, uma vez que referiam como instrumentos de avaliação das aprendizagens o Projeto de Estabelecimento, o Projeto de Sala, alguns “documentos oficiais” (3) ou ainda “as reuniões pedagógicas”.

As respondentes revelam grande preferência pela avaliação das amostras de trabalhos realizados pelas suas crianças, seguindo-se o registo fotográfico a observação, as grelhas e os registos escritos e orais. Com menor utilização por parte das educadoras como instrumento de avaliação encontram-se as entrevistas e questionários, e as gravações áudio e/ou vídeo logo seguidos dos relatos espontâneos das crianças. As quatro (4) educadoras que referem a utilização de Portefólio Reflexivo pertencem à rede pública, duas de cada agrupamento contactado. Também outras quatro (4) educadoras do ensino público, usam em simultâneo como instrumentos de avaliação grelhas, fichas, *dossiers*, baseadas nas OCEPE e Metas de Aprendizagem (Anexos: 5, 6, 7; 8 e 9).

4.1.11 QUESTÃO 11 – TEM DIFICULDADES NA REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO

Gráfico 6 – Dificuldades



Podemos verificar que 52%, o que corresponde a 11 educadoras interrogadas, dizem não ter qualquer dificuldade sobre o ato avaliativo com o seu grupo de crianças. A percentagem de inquéritos sem resposta a esta questão foi de 19%, o equivalente a 4 educadoras das 21 participantes no estudo. Apenas 10%, ou seja 2 respondentes, assumem ter dificuldades em avaliar e há ainda 4 educadoras, o que corresponde a 19%, que admitem avaliar mas sentem algumas limitações para o fazer.

As educadoras que manifestam dificuldades (2), ou alguma insegurança (4), durante o ato avaliativo, justificam-no conforme se apresenta nas seguintes transcrições:

- “É um grupo muito ativo, tudo acontece muito rápido e a recolha de informação torna-se muito difícil em tempo real. Ao pensar no passado, esquecemo-nos de partes importantes...”

- “Acabo por fazer a avaliação fora da escola. Não há tempo, não pode haver milagres! Os docentes agora é que têm de levar TPC (s).”

- “E tempo para fazer tudo como deve ser? Se fosse a registar tudo, metade do dia seria passado de caneta e papel na mão, as crianças estão sempre em primeiro lugar para mim!”

Estas educadoras revelam que o fator tempo, ou melhor a falta dele, constitui uma dificuldade para o ato avaliativo, pelo que para atenderem às exigências do grupo, relegam para um

plano inferior as preocupações que se relacionem com a avaliação durante o decurso das atividades no contexto. Não valorizam muito os registos de ocorrências escritos e muito menos diários, pelo que as amostras de trabalhos e as grelhas de avaliação se tornam mais simples e viáveis para elas procederem à avaliação das aprendizagens. Podemos ainda interrogarmo-nos, partindo das afirmações, como farão a gestão curricular nas suas salas? O que considerarão por “... as crianças estão sempre em primeiro lugar ...”, como?

- “ Se fosse só para avaliar os finalistas, era menos complicado, até para trabalhar dão outro rendimento, são mais autónomos, aqui com um grupo heterogéneo os mais pequenitos ou ficam à espera ou não se consegue fazer parte do que se planeia.”

São aqui apontadas dificuldades em avaliar, inerentes à constituição etária do grupo, embora seja uma educadora da rede pública que o refere, onde sempre funcionaram grupos heterogéneos. Numa fase posterior à recolha dos inquéritos, quando ocorreram as observações neste contexto, podemos averiguar que a educadora em causa trabalhou durante 18 anos na rede privada, com grupos de idades homogéneas e revelou-nos ter sentido grande diferença entre os dois sistemas de ensino. Esclareceu ainda que a nível de burocracias (“papeladas”) tem sentido uma exigência progressiva no agrupamento onde exerce funções atualmente.

Também achamos pertinente nesta justificação o facto de não ser dada importância à avaliação das crianças mais novas (com 3 e 4 anos), a finalidade deste ato segundo a educadora, é mostrar resultados, como refere “trabalhar”, “dar rendimento” ou ainda fazer tudo o que é planeado. Parece dar a entender que só as atividades dirigidas pelo adulto, é que conduzem ao desenvolvimento e aprendizagem, ao referir que “os mais pequenitos ficam à espera”.

- “A informática ainda é uma barreira e já nem me preocupo mais porque estou quase a sair... as novas estão cheias de força e também não se entendem com tantas circulares, formações, alterações, umas atrás das outras... Avalio como sempre fiz, penso no melhor para as crianças e os pais têm - me compreendido...”

Este é um discurso de desmotivação profissional, uma educadora com 3 décadas de docência, acomodada e que durante toda a sua carreira foi resistido à atualização de metodologias e técnicas e naturalmente, também de conceções. As mudanças para ela pouco lhe dirão, parece ter sempre sentido grande auto confiança no exercício das suas funções, uma vez que sente estar a fazer o melhor para as suas crianças e a agradar aos pais.

- “ Cada vez mais crianças, mais exigências superiores, famílias problemáticas e ainda há quem pense na possibilidade de projetos individuais, avaliação diária com novos instrumentos de que já ouvi falar a algumas colegas...”

Aqui são evidenciadas questões políticas, sociais, e de gestão e organização escolar, como causadoras de dificuldades ou mesmo algum conflito profissional. As diretrizes nacionais e mesmo institucionais são postas em causa, e a avaliação não parece ser uma problemática que tenha merecido grande empenhamento da parte desta educadora.

-“Gostaria de poder observar e registar mais cada criança nas diversas atividades, mas envolvo-me nos trabalhos e perco grandes oportunidades. Queria saber como as colegas do público fazem, com menos horas letivas, mais momentos de avaliação obrigatória,...têm de ser mais valorizadas e ter mais formação nos agrupamentos com certeza!”

Estes são pontos de vista de uma educadora interessada no que faz e na melhor forma de o fazer. Valoriza a observação individual, está aberta, ou melhor ansiosa por maiores conhecimentos e mais informação, transparecendo ainda algumas dúvidas e insegurança, talvez pelos poucos anos de experiência ou por falta de oportunidades da parte da instituição onde trabalha, uma vez que demonstra poder sentir uma maior valorização profissional. Há ainda a destacar a alusão à menor carga horária nos Jardins de Infância públicos como facilitadora da avaliação e a ideia de nesta rede de ensino o ato avaliativo ser feito como uma obrigatoriedade.

- “ Torna-se difícil avaliar certas crianças com os instrumentos que temos e sem grande formação para determinadas problemáticas”.

A transcrição anterior evidencia a importância e necessidade de formação contínua, mas também parece referir-se a alguma insegurança desde a formação académica no que respeita a problemáticas avaliativas. Esta educadora valoriza a avaliação individual e a necessidade de encontrar instrumentos diversificados que possam dar resposta a situações específicas.

Acrescentam-se ainda como dados recolhidos através da questão 10 que as educadoras que não manifestaram qualquer opinião (4) pertencem todas a IPSS (s). As que indicam algumas dificuldades, três são da rede pública, bem como as duas que o assumem claramente através do “sim”. O maior número de respostas com “não” é de educadoras do ensino Pré-escolar público,

sendo estas, 7 das 11 que não sente qualquer dificuldade em praticar a avaliação educativa. Pelas respostas à questão nº 5 e gráfico 3, constata-se que as educadoras que fizeram mais formação na área da avaliação pertencem à rede pública o que poderá justificar o maior número de dificuldades ter sido revelado pelas educadoras da rede privada.

4.1.12 QUESTÃO 12 – QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE O USO DO PORTEFÓLIO REFLEXIVO NA AVALIAÇÃO DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR? FUNDAMENTE.

Quadro 12 - Número de respostas sobre a utilização do portefólio reflexivo

Nº de inquéritos	Contexto A1	Contexto A2	Contexto P1	Contexto P2
Com resposta	5	6	0	5
Sem resposta	0	0	5	0

Conforme podemos constatar pelas respostas obtidas para a questão 10, apenas 4 educadoras e todas do ensino pré-escolar da rede pública, utilizam o Portefólio Reflexivo como instrumento de avaliação do ensino aprendizagem com o seu grupo de crianças. Pelas respostas à última questão, observámos que:

- Todas as educadoras de infância de três contextos, dos agrupamentos A1 e A2 e instituição P2, deram resposta justificada a esta questão.

- A instituição P1 não deu qualquer resposta à questão nos 5 inquéritos recolhidos.

A tabela que se segue sintetiza as opiniões e respetivas fundamentações das respondentes, acerca do Portefólio Reflexivo.

Quadro 13 – Concepção sobre o Portefólio Reflexivo.

Contexto Resposta	A1	A2	P2
1	<i>“Considero uma forma única de compilar evidências das competências das crianças nas diversas áreas curriculares”.</i>	<i>“O P.R. oferece ao docente que recebe a criança pela 1ª vez, um instrumento técnico/pedagógico de apoio na planificação futura.”</i>	<i>“O P.R. é necessário e útil para registar a avaliação contínua do desenvolvimento da criança.”</i>
2	<i>“Utilizo-o porque é um documento essencial na avaliação no pré-escolar.”</i>	<i>“ Dá significado ao trabalho do adulto e da criança, habituei-me já não custa e os pais gostam.”</i>	<i>“ Deve ser importante porque é a própria criança que participa na sua compilação.”</i>
3	<i>“Admito que torne o percurso do aprendizado mais consciente pelo que sei.”</i>	<i>“Permite que o adulto adequue a planificação às necessidades reais.”</i>	<i>“ Já usei mas aqui ninguém está com isso e o meu grupo são só os de 3 anos.”</i>
4	<i>“Promove a autoavaliação, as crianças têm de se aperceber das suas limitações para progredir”.</i>	<i>“Noto que facilita o “saltinho” da criança ao comparar e refletir em conjunto.”</i>	<i>“ Se tivesse que seguir esse instrumento, tenho receio de não o fazer como deve ser feito. Aprendi, mas nunca pratiquei.”</i>
5	<i>“Valorizo muito mais o trabalho direto com as crianças do que gastar tempo com papeladas!”</i>	<i>“Ainda não consigo utilizar, mas apesar de o achar trabalhoso, considero-o interessante.”</i>	<i>“Já tenho falado com colegas que utilizam, gostava de experimentar mas só se entrasse no público.”</i>
6		<i>“O P.R. ajuda a observar de forma fundamentada o desenvolvimento individual.”</i>	

Ao analisarmos as transcrições da tabela anterior, verificamos que a maioria das educadoras reconhece a importância e interesse do recurso ao Portefólio Reflexivo para a avaliação no ensino Pré-escolar, mesmo não o estando a utilizar nas suas práticas. A sua baixa utilização deve-se, segundo a maioria das educadoras a fatores como: falta de tempo, desvalorização do seu uso da parte da comunidade educativa onde estão inseridas, ou ainda, pouca formação para o introduzirem o utilizarem de forma correta. Denota-se alguma insegurança e dúvidas, principalmente nas educadoras do contexto P2, talvez porque são ainda profissionais recém - licenciadas e naquela instituição não é utilizado este instrumento avaliativo. Nos contextos A1 e A 2 as docentes revelam maior conhecimento sobre este instrumento avaliativo, embora seja utilizado por uma minoria das inquiridas e pelo que podemos verificar nos portefólios a que tivemos acesso, pareceu-nos que não estão a ser utilizados da forma mais adequada, ou seja de acordo com um processo de avaliação formativa contínua e reflexiva do ensino/aprendizagem (Anexo 4).

Poderemos ainda inferir que a ausência de qualquer resposta de todas as educadoras de P1 se possa justificar por desconhecimento, dificuldade em revelar práticas pessoais, algum constrangimento em ter que justificar os próprios pontos de vista, desvalorização ou não compreensão do processo de avaliação integrado no próprio ensino/aprendizagem. Estas deduções são ainda fortalecidas pelos dados revelados por outras questões do inquérito, em particular na secção em que se pretende saber como é organizado o processo de avaliação das instituições e a perspectiva pessoal sobre a avaliação na educação pré-escolar.

5. DADOS DE CAMPO

Na busca de um maior conhecimento das realidades contextuais e de um melhor entendimento das práticas avaliativas e pedagógicas, organizámos visitas de campo, durante as quais conversámos com algumas educadoras colaborantes, com o objetivo de esclarecer algumas dúvidas que ocorreram da análise das respostas aos questionários. Fomos recolhendo diversas informações nas visitas programadas aos diferentes contextos, através de conversas informais junto de crianças e encarregados de educação, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade foram sendo analisados, na perspectiva dos objetivos da nossa investigação.

5.1 Análise documental

A análise documental foi uma das técnicas de recolha de dados, que possibilitou validar informações obtidas através dos inquéritos. Algumas questões relacionadas com a caracterização do público-alvo e das realidades socioeconómicas e educativas dos diferentes contextos foram sendo enriquecidas e certificadas pelos documentos disponibilizados para consulta, cópia e análise. No entanto também aconteceu que após o conhecimento e análise de alguns documentos escritos, nos vimos envolvidos em mais questões ou problemas (como o facto de encontrarmos instrumentos avaliativos que não conhecíamos: O PIP e grelhas). A síntese de dados processou-se através da recolha de notas do investigador, leitura e análise interpretativa dos diversos Projetos Educativos, consulta de *Dossiers*, Atas de reuniões pedagógicas, Amostras das crianças e Instrumentos de avaliação entre outros (Anexo 6).

Os dados recolhidos através das referidas fontes, proporcionam a possibilidade de cruzamento de informação que foi sendo introduzida ao longo da análise e interpretação dos dados das outras duas formas de recolha (inquérito e observação), como peças importantes para completar informação, clarificar ideias, ou mesmo ajudar a esclarecer dúvidas.

5.2 Observação

Segundo Yin (2005), a utilização de múltiplas fontes de dados, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite corroborar o mesmo fenómeno. Encarámos a observação como mais um conjunto de utensílios de recolha de dados, mas trouxe alguma tensão, na medida em que devido ao envolvimento pessoal com o objeto, a presença do investigador no campo, corremos o risco de alterar e influenciar o decurso normal das interações entre os sujeitos.

5.2.1 Dados narrativos/descritivos

A primeira fase da observação caracterizou-se pela recolha de informação do tipo narrativo e descritivo porque a sua finalidade era recolher dados que possibilitassem a caracterização geral dos contextos, ambientes educativos e interações existentes entre os diferentes intervenientes. Utilizámos o registo escrito de episódios, numa linguagem corrente feito durante o momento da observação ou no desenrolar de um conjunto de acontecimentos que decorreram num determinado período de tempo. Por vezes também nos baseámos numa análise retrospectiva de acontecimentos que constavam das notas do observador.

SITUAÇÃO A - Contexto P2 (abril 2011)

Ao entrarmos na instituição sente-se ainda um cheiro a tinta, tudo é novo, no interior muita luz natural, um ambiente apelativo e salas com bastante espaço livre. Nas paredes muitos desenhos da Ursinha Teresa (em folhas de papel fotocopiadas), mas alguns só tinham pintadas duas folhas ou a cara e os sapatos da ursinha. Na sala em frente da porta, dois grandes quadros com nomes bem visíveis e um tinha a foto individual, para que não desse confusão ao serem utilizados. Um chama-se Quadro das Tarefas: tem os dias da semana na vista horizontal e imagens na vertical de uma taça de fruta, um peixe dentro do aquário, um vaso com uma planta e um regador, uma mesa posta para o almoço e um quadro para escrever a data de todos os dias que há escola. Todas as imagens tinham uma coluna com um grupo de fotografias e respetivos nomes das crianças, que todas as sextas feiras iam passando para a coluna seguinte. O outro quadro é o do Comportamento, estão lá todos os nomes em letras bem grandes (Anexo 10).

- “ Todos não! Porque ... a auxiliar Lurdes um dia partiu o frasco da cola, e não foi sem querer, porque os de três anos podiam com ele cheio, e... como não tem ali o nome dela não levou bolinha vermelha”!

- Disse o Fred, e continuou:

- “ *Só quem empurra ou bate, ou se molha na torneira...ou vai brincar ao que apetece, é que fica com as bolinhas vermelhas até ao final da semana, para as contar todas e as mães saberem na reunião ...*”).

Há quem tenha já uma coleção de bolinhas vermelhas, outros todos os dias são candidatos para colarem bolinhas verdes.

“ *São os que se portam bem, os caladinhos, os quietinhos ou se estão doentes...*”

- Explicou a Ariana.

- “ *Estes têm a semana toda sempre da cor da relva! Mas não é justo...eles são preguiçosos e isso é portar-se mal!*” - Acrescentou novamente o Fred.

Finalmente, antes de almoçarem, enquanto o grupo da tarefa de pôr a mesa acompanha a educadora até ao refeitório, os restantes vão para o jardim. Esperava-se uma grande alegria mas...

- “*Com as bolas não dá, porque podem ir lá para o lado do quintal velho, com os chutos altos...*”

- “*As corridas não podem ser ao pé do pátio dos bebés porque eles caem e choram logo.*”

- “*Os baloiços e o escorrega mais as cordas, não chega para todos,... muitos e apertados é perigoso disse a Lurdes, ouviram?!*”

As regras foram cumpridas e os quinze minutos a que tiveram direito ao ar livre, passaram rápido, estava na hora de lavar as mãos porque estavam “*...sujas de brincar na relva!*”

SITUAÇÃO B - Contexto A2 – (abril 2011)

No hall da entrada, mais de vinte galinhas ruivas com quatro ovos pintados todos de igual: um azul, um verde, um vermelho e um outro amarelo. Na sala abundam os murais repletos de letras, palavras debaixo de cada imagem, conjuntos de objetos e números ao lado da janela maior. Há áreas para vários tipos de atividades, todas muito arrumadas. Ninguém foi para lá, porque nesta manhã é para fazer ginástica e jogos debaixo do telheiro e no recreio.

Já cá fora, a educadora recomenda:

-“*Não gritem junto à sala grande, há meninos do primeiro ciclo em aulas ainda,...cuidado com a terra semeada! Olhem, as favas têm flor e há lá abelhas,...vejam, mas não lhes mexam!*”.

Começam as atividades: a auxiliar distribuiu bolas ao fundo do recreio, arcos na pequena parte relvada, e a educadora ligou o leitor de CD (s) no telheiro, em cima de uma cadeira. De forma autónoma mas com organização, as crianças foram-se dirigindo para os locais que mais as motivava. A educadora e a auxiliar ficaram sozinhas a trocar algumas palavras sobre duas meninas que preferiram brincar junto das favas com um pacote de sumo vazio, tentando tirar fotografias às

abelhas. De repente, uma simulou que foi picada e ambas desataram a rir porque os colegas que estavam mais perto acreditaram!

A educadora atenciosamente foi passando por todos os grupos com as suas recomendações:

-“ *Vá, deixem também as raparigas jogar à bola!...Podem ir trocando de grupo se quiserem, mas é preciso negociar.*”

-“ *Tino, para o arco não cair tantas vezes, pede ajuda a alguém que o segure no início. Olha a Jacinta, já consegue ficar muito tempo e roda-o pelo corpo todo, muito bem! Podes tentar contar quantas voltas dás ao arco, sem tocar no chão...*”

-“ *A música está mais alta, quem lhe mexeu faça o favor de a colocar como estava, ouviram? E nada de queixas. Se não conseguem organizar-se como deve ser, como é que querem chegar a ser artistas dos “Morangos com Açúcar”?*”

- “*Vocês não deixaram as abelhas trabalhar?*”

-“*Elas foram levar o pó de cheiro das flores a casa delas e só voltam logo, já estavam muito pesadas*”

- Disse a Sofia.

-“*E cheias de calor e sede como nós!*”

- Acrescentou a Marina.

A educadora voltou para junto da auxiliar e disse:

- “ *Gosto muito destas manhãs de quarta feira,... assim é que se vê bem como eles estão a crescer de semana a semana...*”

SITUAÇÃO C - Contexto A1 – (maio 2011)

“Hoje é o dia de arranjar tudo na sala”.

– Informou o Rui de 5 anos

Como é habitual, às sextas-feiras é para arrumar os trabalhos realizados, substituir materiais e jogos estragados, consertar brinquedos e livros e pensar no que será preciso para a próxima semana. Era a última semana do mês e portanto, nesta sexta-feira os trabalhos que foram sendo feitos estavam guardados na caixa de cada criança. Uma caixa de camisas de cada pai que veio de casa decorada e identificada por cada família. Todas as caixas foram colocadas em cima das mesas da sala que se tinham convertido numa grande mesa em forma de retângulo com as cadeiras colocadas em toda a volta.

Começou a azáfama: a educadora colocou no bolso esferográficas de várias cores, a auxiliar ajudava a colocar os Portefólios junto da cada caixa da respectiva criança, em cima da mesa. A educadora apelava à ordem enquanto colocava 2 furadores e um *dossier* de bolsas de plástico, numa mesa redonda ao lado. Havia muito ruído de cadeiras, caixas que iam ficando sem

tampa, Portefólios a serem manuseados, da frente para trás e sem ser pelo seu dono. Também algumas folhas de papel com desenhos, pinturas, sementes de abóbora e cascas de ovo coladas, iam caindo ao chão ou misturavam-se pela mesa, mas todas estavam identificadas e logo o seu dono era encontrado.

A educadora “não tinha mãos a medir”, já eram três rapazes que esperavam por vez para que ela ajudasse a furar alguns trabalhos e a escrever notas que o seu dono ou ela, entendessem ser necessárias, ou como esclareceu o João, “...que ficassem lá bem, para o papá e a mamã e a professora dos 6 anos na Primária, soubessem o que lá estava desenhado”.

- “Quero furar só dois, os outros não acabei-os. Um destes está sujo de pingos de leite com chocolate, mas eu gosto do submarino que aqui pinteí quando as canetas vieram novas...”

– Disse o Tó Miguel

O Luís informou-nos que:

- “Vou pôr os meus trabalhos todos no Portefólio este mês, porque o ano está a acabar e depois das férias vou para o 1º ciclo, e ainda cabem nestas argolas, porque estive doente depois da Páscoa, faltei muito e tenho menos do que eles...”

- “Ai eu, não quero lá colagens, são grandes, caem coisas descoladas e ponho essas para a capa de cartolina que leva mais os trabalhos gordos.”

– Justificou o João.

- “Não é gordos pá, é grossos, têm a folha de papel, a cola seca e as colagens ó monte”!

– Corrigiu o Luís.

A manhã foi continuando e as atividades planeadas iam acontecendo com maior ou menor entusiasmo por todos os cantos da sala, até chegar a hora do almoço.

As três situações observadas nos diferentes contextos de educação pré-escolar, forneceram uma grande quantidade de informações que vieram completar dados anteriores e ajudar a esclarecer dúvidas relacionadas com: o ambiente educativo; as práticas; o desempenho; a participação das crianças; as interações e em suma tudo o que se possa estar relacionado com o processo avaliativo.

O ambiente educativo entre os dois Jardins de Infância da rede pública não se apresenta muito diferente, isto é, o espaço, os materiais, as rotinas ou as interações têm semelhanças. Quanto aos modelos curriculares seguidos, na situação C, a educadora disse-nos seguir o modelo High/Scope, e na situação B são seguidas orientações de dois modelos: o MEM e o High/Scope. Uma situação passa-se ao ar livre e a outra dentro da sala, é notória alguma autonomia das crianças, embora mais evidenciada na situação C. Existe uma diversidade de propostas de trabalho, organização em pequeno e grande grupo, liberdade de escolha de propostas, isto sempre orientado

e acompanhado pelas educadoras, que vão interagindo e dando feedback de forma individual ou para o grupo. A salientar ainda o relacionamento entre a educadora e a auxiliar em ambos os contextos, em que partilham observações e atitudes parecendo haver uma continuidade intencional nas ações de ambas.

Observámos dois momentos de grande interesse avaliativo. O primeiro, na situação C, a educadora determinou um dia para organização do portefólio das crianças e elas, numa constante partilha de pensamentos ações e decisões. No entanto, observámos que muitas amostras de trabalhos estavam com datas de dois ou três meses atrás o que nos faz supor que esta organização/avaliação nem sempre ocorre mensalmente, o que a torna menos sistemática e contínua. É notório o recurso a fichas fotocopiadas com objetivos diversos, iguais para grande parte do grupo, que normalmente se encontram em manuais recomendados para o ensino pré-escolar por variadas editoras. Também não pudemos constatar qualquer participação da família na construção deste instrumento avaliativo, apenas foi referido que os E.E. podem consultar os portefólios dos seus educandos no momento de Avaliação Trimestral onde em seguida é colocada a Ficha de Avaliação depois de assinada.

A segunda situação (B) ocorre no contexto A2, na qual a educadora depois de observar o grupo de crianças, percorre todo o espaço de brincadeiras, intervém, aconselha, promove mais complexidade às atividades, e poderá se o pretender, refletir sobre o que planeou, o que observa, no que irá retirar para futuras intervenções e fará posteriormente registos escritos, pois ao dizer à auxiliar que *“...assim é que se vê bem como eles estão a crescer de semana a semana...”*, está a aproveitar as atividades em curso para um momento avaliativo.

A situação A é referente a uma IPSS, onde há outro tipo de rotinas, momentos de higiene em conjunto, o colocar a mesa para o almoço, o tempo da sesta (aproximadamente 2 horas), a decoração da instituição obedece a normas por salas, por temas, maior uniformização de comportamentos atitudes (fazer comboio no corredor, silêncio ao entrar nas salas e refeitório), e o ambiente físico de cada sala é mais demonstrativo da forma de pensar e agir de cada educadora. A construção/utilização de quadros de tarefas, de comportamento, de maior número de bolas verdes, amarelas ou vermelhas, tem como função a avaliação do comportamento em que as crianças são incentivadas a se auto-avaliarem ou são os colegas que as avaliam o que constitui certamente um momento de tensão emocional, pois são “marcados” como os melhores, os médios ou os piores. O uso deste tipo de quadro torna-se revelador de um certo julgamento público, uma vez que qualquer visitante da sala tem oportunidade de observar, comentar ou revelar para o exterior o conteúdo dos

registos de cada criança. Os comentários apresentados pelas crianças demonstram uma grande capacidade de análise e sentido de justiça sobre o que é correto, ao apontarem como “não justo” o nome dos adultos da sala não constar do quadro. Para além de que o falar, estar mais ativo ou “brincar ao que apetece”, são atos para bola vermelha, logo, indicadores de mau comportamento.

Também o facto de todos os trabalhos serem postos em exposição pública, fez-nos sentir que enquanto algumas crianças insistiam para repararmos no seu trabalho, outras pareciam ter algum constrangimento a afastavam-se da parede perante certas apreciações dos colegas, como: “*ainda pintas à bebé...*”; “*nunca acabas primeiro, és sempre a última!*” Podemos ainda observar neste contexto algumas grelhas e fichas com registos avaliativos e pareceram-nos todos muito homogéneos nos dados recolhidos e nas informações que continham, algumas pouco mais do que o nome é que era diferente, inclusive a data da observação era igual em todas! Os *dossiers* de amostras de trabalhos muito organizados, muitas fichas com conteúdos matemáticos, imagens pintadas quase na perfeição e praticamente todas as crianças tinham os mesmos trabalhos nas respetivas capas.

5.3 Outras recolhas de campo

Obtivemos permissão de presença na reunião pedagógica de um dos Agrupamentos (contexto A1), no final do 2º período, porque sabíamos que o ponto principal a ser tratado seria a avaliação. Estivemos presentes mas procurámos interferir o mínimo possível, limitando-nos a escrever muito rapidamente o máximo de tópicos e excertos das falas das educadoras, para juntar a outras notas de campo. Como os objetivos da nossa presença eram conhecidos das educadoras, facilmente as questões à volta da nossa investigação começaram a surgir.

Em seguida apresentamos algumas opiniões, dúvidas, pareceres ou propostas registadas, retiradas dos discursos proferidos no decurso da reunião.

Quadro 14 – Discurso das educadoras sobre a temática avaliativa

Educadora - 1 “*Costumo fazer registos frequentes, mas acho importante ter um roteiro para melhor organização, na prática fazemos o melhor que pudemos...*”; “*...também já me aconteceu, o pai de uma criança não concordar com a avaliação que eu fiz e então, peguei em registos que tinha feito e argumentei!*”; “*... estou a ter uns casos difíceis, mas para o ano, vou arranjar coragem e introduzir os portefólios nem que seja só com os mais velhos que sempre ajudam*”; “*As Metas são só mais duas áreas do que as OCEPE? São mais para os finalistas?*”; “*Não estou com grandes pormenores nas fichas, escrevo o necessário para ficar registado...*”

<p>Educadora - 2 “ Penso que temos que ter bem definido que aspeto queremos ver antes de observar...”; “...relatar os aspetos de forma objetiva, porque os E.E. querem saber coisas concretas dos filhos”. “Claro que as técnicas somos nós, mas não podemos pôr de lado a parte legal...”; “ É sempre a mesma coisa, os pais vêm à entrega das avaliações cheios de pressa”.</p>
<p>Educadora - 3 “ Eu vou tentar ler mais coisas,... fui à formação da ATC em Famalicão, gostei, mas chegamos cá e falta quem nos dê uma ajudinha, vamos andando com o que temos...” ;”Só depois de ver alguma coisa que realmente seja melhor é que poderei usar outros instrumentos”.</p>
<p>Educadora - 4 “ Aquela colega de Aradas que vos falei, que esteve no lançamento do livro da Dr.ª Gabriela Portugal, comprou-o mas não consegue usar aquilo para trabalhar no Jardim...” “Procuro desde sempre anotar tudo o que entendo ser de interesse, num caderno. Em princípio vou seguir deste modo com as minhas observações mas gostava de conhecer literatura a respeito de como registar de forma mais organizada.”</p>
<p>Educadora - 5 --- “ Também já me emprestaram esse livro, até estou a ver se me arranjam o CD, mas ainda agora andei a estudar as Metas não me vou meter em mais confusões!” “As nossas fichas de Avaliação Diagnóstica estão a precisar de ser remodeladas para usar no próximo ano, não acham?” “ Vou ver se falo com uma moça que está a acabar o curso para ver se nos arranja alguma coisa nova...estas já têm mais de oito anos no agrupamento.”;“ ...estou a ficar um pouco “lerda”..., não chego a lado nenhum sozinha. Não se lembram daquela vez que nem cheguei a fotocopiar aquilo que vocês arranjaram,... era a ECERS, não era?</p>

Ao procurarmos sintetizar os discursos destas educadoras, apresentando pequenos fragmentos dos assuntos em debate, pretendemos dar mais alguma visibilidade aos seus pensamentos e formas de expressar problemas e questões relacionados com as problemáticas ligadas à avaliação neste contexto e que nos possam servir para compreender o nosso objeto de estudo. Assim, conseguimos indagar com maior clareza, diferentes maneiras de conceber uma parte do processo de ensino-aprendizagem que se relaciona com o momento de avaliação trimestral no ensino Pré-escolar da rede pública, de um contexto em concreto (A1). As educadoras em causa referem:

- A necessidade de observar e registar.
- Dificuldades em organizarem os dados que servirão de base à avaliação trimestral.
- Pouca proximidade com os pais para este ato.
- Necessidade de encontrarem diferentes instrumentos.

- Avaliar para receber o agrado dos encarregados de educação.
- Falta de informação na área da avaliação.
- Ser indispensável a formação em contexto.
- A literatura disponível não ser suficientemente esclarecedora e prática.
- Certa disponibilidade para alterar práticas.
- Vontade de atualizar conhecimentos com as colegas mais novas.
- Consciência da necessidade de procederem a alterações a diferentes níveis.

O que nos ocorreu de imediato, durante esta observação, foi que algo de contraditório estava a acontecer entre as respostas ao inquérito inicial, em que todas as educadoras tinham respondido “*não*” ao serem interrogadas sobre se tinham dificuldades em avaliar, e este momento de observação onde manifestaram limitações relativas ao ato avaliativo. Poderemos referir que muitas vezes as educadoras não têm consciência das suas dificuldades, ou o facto de ser uma resposta escrita ainda que com anonimato, cause alguns constrangimentos. Fomos reparando que com a frequência das nossas visitas o clima e as interações foram-se revelando menos formais, com maior naturalidade e vontade de colaborar. A classe docente em todos os contextos, facilmente deixou transparecer alguma preocupação com o atual estado do país, no que se refere às exigências e problemas pedagógicos, colocações, avaliação de desempenho e políticas educativas futuras. Apesar de todas estas educadoras, no início da investigação, não terem revelado dificuldades para avaliar, ao escutá-las percebemos que não poderíamos acreditar em pleno nas respostas do questionário. Esta escuta veio pôr em causa a credibilidade das respostas do inquérito... Após a recolha desta prova de campo, analisámos e refletimos sobre o que ouvimos da parte destas profissionais e entendemos ser de interesse a alguma pertinência, conhecer mais de perto outro grupo de prováveis intervenientes no processo de avaliação: os pais.

Para que tal se concretizasse, escolhemos fazer esta recolha de opiniões junto de encarregados de educação de crianças de outro agrupamento estudado, o contexto A 2. No final do 3º Período, em junho depois de sabermos a data marcada para a entrega das Fichas de Avaliação Trimestral, fomos até à porta de um Jardim de Infância e abordámos alguns pais sobre três questões que considerámos de interesse para o fim em causa.

Quadro15 – Registos de encarregados de educação sobre o momento avaliativo

	O que acha desta vinda à escola?	O que é que o preocupa mais?	O que é que lhe falou a educadora?
E.E.- 1	<i>“Acho necessária.Gosto de saber como ele vai.”</i>	<i>“O meu filho é um problema para comer. Este ano ainda é só brincadeira mas para o ano já vai ser a sério.”</i>	<i>“ Disse que ele vai bem, é vagaroso mas é muito sossegado. Faz tudo o que lhe pedem. Ele é assim...”</i>
E.E.- 2	<i>“Os pais têm obrigação de estar a par de tudo o que se passa de bom ou de mau.”</i>	<i>“São as companhias...o meu, só segue os disparates dos outros...”</i>	<i>“Ah!..falou que ele é um bocadinho desatento, sabe, cabeça no ar...mas ela tem puxado bem por ele.”</i>
E.E.- 3	<i>“Venho sempre. A nossa vinda à escola revela interesse como pais e é bom para eles...”</i>	<i>“Que ela não vá para o 1º ciclo. Nasceu em novembro...sabe? Mas penso que vai ter vaga.”</i>	<i>Falou que está preperada. Que sempre foi muito interessada em todas as áreas.E nós sabemos...”</i>
E.E.- 4	<i>“Os pais não podem, e eu é que venho pelos netos todos. Assino a Ficha e levo a folha da cópia...”</i>	<i>“Sou uma avó mãe, quero que tenham mais do que os pais conseguiram. Não estudaram...”</i>	<i>“Disse o que diz a todas, às vezes precisa de castigo mas quando quer sabe fazer as coisas...”</i>
E.E.- 5	<i>“Precisava de vir, ela deixa cá os casacos todos e agora aproveitei e já os levo...”</i>	<i>“É ela, chorar demanhã nos dias que sou eu a deixá-la. É a mais pequenita da sala e as férias vão-lhe fazer pior.”</i>	<i>“Ela acha que não. que ela vai crescer e para o ano vai apanhar mais gosto em vir para a escola porque os mais novos é sempre assim no princípio.”</i>

Ao analisarmos o conjunto de respostas dos encarregados de educação em relação à pergunta sobre a sua vinda à escola, respondem vir por ser uma obrigação, assinar a Ficha (Anexo 9) e/ou uma necessidade (saber dos casacos, se come ou chora).

Quanto às preocupações reveladas, prendem-se com problemas de ordem afetiva, comportamento, alimentação e melhor futuro para 4 E. E., apenas 1 manifestou preocupação em relação à impossibilidade de transição para outro nível de ensino.

Quanto à questão em que interrogámos sobre a informação da educadora foi a que classificámos mais pertinente para nosso esclarecimento e análise informativa. Ao sabermos algo mais sobre o que se passa durante o tempo de contato com os familiares, temas abordados, o que

é considerado de interesse e como é comunicado, acrescentámos informação para análise e reflexão sobre o valor atribuído a este momento dentro da prática pedagógica no J I.

Na realidade, atendendo ao que podemos averiguar, apenas um pai demonstrou estar informado das finalidades da educação pré-escolar, falou com a educadora das áreas curriculares, das aquisições de competências para iniciar o 1º ciclo mesmo ainda com 5 anos e do interesse da filha como motivador de aprendizagens e por conseguinte, promotor de desenvolvimento.

Evidencia-se na maior parte destes E.E., falta de esclarecimento sobre as finalidades da avaliação e que muitas vezes é interpretado pelos educadores como falta de interesse pelas verdadeiras dimensões e objetivos da Educação Pré-escolar. Ficamos no entanto sem saber se o que nos foi revelado dos assuntos abordados pelas educadoras, corresponde ao que elas queriam transmitir, ou ao que os E.E. consideraram como o mais importante a ser comunicado com este momento de interação com a escola. É por isso que somos levados a concordar que os pais estão afastados do processo de avaliação, mas também não se encontra uma cultura avaliativa dentro da comunidade escolar, capaz de derrubar as barreiras existentes.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após darmos conhecimento dos dados de campo recolhidos pelos inquiridos, pela análise documental e pela observação participante, pretendemos fazer uma análise, discussão e síntese dos resultados obtidos através dos diferentes instrumentos, a fim de dar resposta aos objetivos que traçámos no início deste estudo. Em primeiro lugar vamos-nos direccionar para as três secções que compuseram o inquérito e seguidamente, debruçar-nos-emos sobre as questões que estão diretamente ligadas aos resultados obtidos com esta pesquisa e que consideramos fulcrais para o processo de avaliação do ensino.

- **Dados pessoais e profissionais**

Estes dados permitiram caracterizar as educadoras de infância quanto às habilitações, o que nos permitiu verificar que a maioria das educadoras são licenciadas, no entanto, muitas exerceram funções durante muito tempo como bacharéis. É de salientar o elevado número de profissionais muito próximas do final de carreira, sendo todas estas pertencentes à rede pública. Entendemos ser importante e pertinente, procurar estabelecer alguma relação entre a avaliação e a formação e o tempo de serviço destes profissionais, pelo facto de a maioria ter feito a formação quando ainda se pensava a avaliação da criança não em termos de processo, mas de desempenho e com a utilização de escalas e *checklists*.

- **Avaliação na educação pré-escolar ao nível da Instituição.**

Pretendeu-se saber como é organizado o processo de avaliação das instituições e quem tem a iniciativa de o promover. Temos a referir que apenas 4 educadoras, sendo 3 da rede pública, dizem ter feito formação nesta área e por necessidade pessoal e profissional. As restantes, pelas justificações dadas, revelam empenhamento em aumentar os conhecimentos mas, dizem ser autodidatas, voluntárias na procura de formação, através de bibliografia, internet, reuniões com o núcleo do pré-escolar, ou encontros informais com colegas. As educadoras que receberam formação na área da avaliação fizeram-no há mais de sete anos e de forma não académica. Em todas as instituições é apresentada preocupação com o estabelecimento de critérios avaliativos, no entanto, é manifestado pouco rigor e coerência entre quem os estabelece: na rede pública é o núcleo do ensino pré-escolar e na rede privada é tarefa da coordenadora numa instituição e das educadoras individualmente, na outra. Acrescentamos que nesta última, 2 educadoras não responderam, pelo que poderemos pensar que possa haver algum constrangimento em prestar informações. Temos visto reconhecido em algumas educadoras, ao longo deste estudo a importância da avaliação do ensino/aprendizagem, como um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas e reforçamos o pensamento de Abrantes (2002), ao atribuir às tomadas de decisão motivadas por este ato, a melhoria e qualidade do ensino, assim como a confiança social quanto ao funcionamento de uma instituição de ensino. Também para Nevo (1990), quase tudo pode ser objeto de avaliação, constituindo a avaliação das aprendizagens uma parte da avaliação do sistema educativo.

Sentimos algum desalento ao terminarmos este trabalho e não termos podido averiguar o que realmente acontece ao nível pedagógico, nas situações em que poderá não ser feita avaliação. Atendendo aos princípios legais (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar; Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância e Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011), a avaliação deverá:

- Ter carácter holístico e contextualizado do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança;
- Haver coerência entre os processos de avaliação e os princípios subjacentes à organização e gestão do currículo definidos nas OCEPE;
- Utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados;
- Ser de carácter formativo;
- Dar valor aos progressos da criança e

- Promover a igualdade de oportunidades e a equidade.

Ainda na mesma secção de perguntas, interrogámos as educadoras sobre os objetivos da avaliação no pré-escolar e fomos confrontados com quatro inquéritos sem resposta, 3 de uma instituição e 1 de outra. Deduzimos mais uma vez que não se avalie em todas as salas de pré-escolar, e procuramos justificação nos argumentos de Afonso (2003), que ao analisar a avaliação educacional na perspetiva sociológica, defende surgirem por vezes confrontos com dimensões éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas. Desta forma concluímos que a avaliação pode ter enfoque nos sistemas educativos de um país, sobre cada instituição de ensino, ou ainda, com maior ênfase dentro de cada sala.

Quanto aos objetivos da avaliação, se tomarmos por referências as principais orientações normativas, relativas à avaliação na Educação Pré-Escolar, constatamos que são variados os fins a que esta se destina, desde contribuir para a adequação das práticas, sustentar tomadas de decisão mais adequadas, promover a qualidade das aprendizagens, até à reflexão, a partir dos efeitos que se vão observando, possibilitando estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança ou no grupo, tendo em conta a sua evolução.

Nas respostas analisadas, foram enumerados pelo menos dois objetivos por cada educadora, o que consideramos significativo de conhecimento da legislação disponibilizada pelo MEC, mas não podemos ignorar que no entender de um número significativo de educadoras, como objetivos, surgem as questões que se prendem com a forma mais direta de “ver” as aprendizagens das crianças. Objetivos relacionados com a reflexão, pouco constam, bem como a participação da família no processo de avaliação do ensino aprendizagem.

Verificámos uma ausência total nos objetivos apontados pelas educadoras, de referências a que o educador avalie numa perspetiva formativa ou na promoção do envolvimento da criança no processo educativo. Este é um dado de grande disparidade entre o que a fundamentação teórica aponta e o que podemos na realidade verificar. Desde as teorias de Piaget, passando por todos os socio construtivistas, até às mais recentes investigações na área da infância e da educação, a nível internacional ou em Portugal, o processo de avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação, é centrado nos processos e nos produtos, valoriza a ação do contexto, a intervenção das crianças, dos profissionais e de todos os possíveis e reais intervenientes.

Antes de terminar esta investigação, queremos lembrar que Zabalza (1998) defende que tudo pode e deve ser discutido e com esta mesma convicção deveríamos afirmar que nem tudo o que se faz na educação pré-escolar é bem feito. Por isso, é importante continuar a insistir que

existem aspetos específicos que constituem condições básicas para uma educação de qualidade neste nível de ensino.

- **Perspetiva pessoal sobre a avaliação na educação pré-escolar.**

Neste espaço pretende-se conhecer as dificuldades dos educadores de infância e como avaliam o processo de ensino-aprendizagem.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, têm bem claro, que para avaliar o processo e os efeitos, é necessário tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução, pelo que a avaliação deverá ter um carácter contínuo e formativo, isto também reforça Parente (2010), explicitando um conjunto de procedimentos que permitem avaliar de forma coerente com as conceções pedagógicas. No entanto denota-se muita diversidade entre as diferentes educadoras estudadas, quanto aos momentos de avaliação.

No ensino público refere-se a avaliação diagnóstica no início do ano letivo e depois mais três momentos “obrigatórios”: natal, páscoa e verão. Porém, durante a análise documental e a observação constatámos que algumas respostas iam sofrendo modificações. Isto leva-nos a apontar uma certa dicotomia encontrada entre o que se escreve e o que se faz na realidade contextual. Esta reserva que nos pareceu haver, entre o que se revela de forma informal, em relação à avaliação nos seus múltiplos aspetos, e aquilo que se comunica oficialmente ou de modo mais formal, pensamos ter a ver com uma certa visão social do que é permitido, ou não fica tão bem eticamente, tal como aponta Afonso (2003) ao analisar a avaliação educacional numa perspetiva sociológica, entendendo que esta se confronta com dimensões éticas, simbólicas, políticas, sociais e pedagógicas que devem ser consideradas como um todo por quem tem especiais responsabilidades na educação”. Ainda segundo os dados apresentados pelas educadoras, não foi considerado momento de avaliação a elaboração do portefólio, o registo de ocorrências significativas em contexto, alguma dificuldade apresentada, ou a gravação em áudio de uma história contada pela criança.

É animador verificar que educadoras de uma instituição privada declararam pretenderem avaliar sempre que entendam de interesse, sabem lidar com bastante clareza com questões relacionadas com a avaliação, mesmo em salas de creche, embora em registo da instituição só conste avaliação anual, na prática é bem mais habitual. Isto deve-se certamente ao facto de todas serem recém-licenciadas e portanto com formação recente e as suas conceções avaliativas são impulsionadoras de práticas atualizadas. Em contrapartida 2 educadoras da rede privada, mas de outro contexto (P1), dizem avaliar anualmente.

Lembramos aqui, após esta constatação, a opinião defendida por Martins (2007), citando Hills (1992), quando refere que o educador deve definir e criar um sistema de avaliação compreensivo, coerente com as suas concepções de avaliação e estratégias de ensino e aprendizagem, tendo em conta o contexto onde se encontra inserido.

No que respeita aos instrumentos utilizados para avaliar, foram vários revelados, desde instrumentos com décadas, até alguns adaptados pelas diferentes educadoras. Apesar de quatro educadoras não terem dado resposta e três nos levarem a pensar que não sabiam o que eram instrumentos de avaliação, houve 17 respostas e com instrumentos diversificados. As respondentes revelam grande preferência pela avaliação das amostras de trabalhos realizados pelas suas crianças, seguindo-se o registo fotográfico a observação, as grelhas e os registos escritos e orais.

De acordo com Hoffmann (2005), *“os registos de avaliação deverão resguardar a singularidade da história de cada criança e de acompanhamento dessa história construída a partir das suas vivências no grupo”*, o que não parece que possa acontecer com a utilização de alguns instrumentos utilizados.

Com menor utilização por parte das educadoras como instrumento de avaliação encontram-se as entrevistas e questionários, e as gravações áudio e/ou vídeo logo seguidos dos relatos espontâneos das crianças. As 4 educadoras que referem a utilização de Portefólio Reflexivo, pertencem à rede pública, duas de cada agrupamento contactado. Também outras 4 educadoras do ensino público, usam em simultâneo como instrumentos de avaliação grelhas, fichas, *dossiers*, baseadas nas OCEPE e Metas de Aprendizagem.

Com estas informações, tivemos interesse em saber o que estaria por trás das opções tomadas na escolha do tipo de instrumento a usar e concluímos durante o trabalho de campo que a escolha do seu uso, tinha uma relação direta com:

- A formação inicial (escola de formação e tempo de serviço);
- Tipo de Modelo Curricular seguido (ou vários em simultâneo).
- A tendência e/ou preferência da diretora ou da coordenadora, por determinado (s) instrumento (s).

Em duas salas são utilizadas adaptações de fichas e grelhas distribuídas pelo núcleo do Pré-escolar, mas que as educadoras entenderam alterar e refazer individualmente de acordo com as necessidades do grupo (e também com a falta de tempo!). O que revela alguma autonomia pedagógica neste agrupamento, entre a coordenadora do pré-escolar e as educadoras dos J.I., o que não se encontra noutros contextos.

As alterações significativas e mudanças a nível social, político e pedagógico, segundo nos pareceu no decorrer desta investigação, refletem-se sobre a conceção de avaliar dos profissionais da educação, porque há uma preocupação constante e crescente na avaliação do processo de ensino/aprendizagem ao nível das diretrizes legislativas o que nem sempre se consegue ver ao nível organizacional, institucional ou contextual. A busca de apoio para conhecer as alterações, diferentes capacidades para ensinar e de como aprender ou aquisição e avanço de competências, estão no nosso entender, muito aquém das reais e verdadeiras necessidades. Em Perrenoud (2000), numa visão democrática e pedagógica sobre a avaliação, preconiza-se uma escola diferente para o futuro, na afirmação da avaliação como um trabalho contínuo de regulação da ação pedagógica em que a sua função é permitir ao professor identificar o progresso e as dificuldades dos alunos. Torna-se cada vez mais importante e urgente, problematizar e elaborar estudos sobre as temáticas avaliativas, uma vez que este é um campo socialmente muito valorizado na atualidade. Não nos deveremos resignar apenas com a formação de especialistas em Avaliação, mas proporcionar intervenções contextuais objetivas, que visem não só valorizar conhecimentos e competências, mas também que conduzam à reflexão concetual e reorganização de processos e práticas pedagógicas.

- Neste estudo, pela análise conjunta dos dados, a que fomos tendo acesso, verificámos que a avaliação das crianças na maior parte dos ambientes, onde é praticada, assume um carácter mais descritivo, para que possa ajudá-las a desenvolverem-se, o que não confirma a formulação de juízos de valor ou de qualidade sobre dados que conduzem a decisões, como apresenta Luckesi (2005), e foi em parte também considerada por Guba e Lincoln (1981), como o resultado de uma combinação entre uma descrição e um julgamento.
- Encontramos principalmente nas educadoras da rede pública, o recurso à Avaliação Diagnóstica com vista à caracterização do grupo e de cada criança. Embora sobre orientação legislativa, este momento avaliativo é revelador do interesse apresentado em conhecer o que cada criança e o grupo já sabem, as suas necessidades e interesses. No entanto não encontramos concordância entre a informação retirada deste tipo de avaliação e o desenvolvimento curricular, revelado no PCS de algumas instituições, uma vez que este é elaborado muitas vezes antes de ser feita a Avaliação Diagnóstica.
- Para autores como Parente (2002), a observação, deve ser o principal instrumento de avaliação no jardim-de-infância e constata-se que é o instrumento mais referido.

- A avaliação deveria ser feita de uma forma sistemática e contínua, numa construção partilhada entre a família e a escola, pelo diálogo e comunicação de processos e de resultados (OCEPE) e isto não esteve sempre presente nas práticas observadas
- Os instrumentos de avaliação encontrados para avaliar as crianças, nem sempre são os mais indicados para avaliar todas as formas de desenvolvimento e de uma forma contínua no tempo. As fichas e grelhas estandardizadas não respeitam a individualidade, comprometem o desenvolvimento de modo a estabelecer a progressão das aprendizagens.
- A avaliação em educação de infância nos contextos investigados não se revela sempre um processo pacífico no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.
- Entende-se a avaliação como um meio de recolha de informação, indispensável no processo de ensino/aprendizagem por uma pequena parte das educadoras.
- A reflexão sobre os efeitos da ação educativa, partindo da observação de cada criança e do grupo, reconhecendo a pertinência e o sentido das oportunidades educativas proporcionadas, nem sempre apresenta grande visibilidade.
- Constatámos a baixa participação da criança num processo de análise e de construção conjunta do seu desenvolvimento em alguns contextos observados.

CONCLUSÃO

Atendendo ao contexto teórico que enunciamos no ponto introdutório, retomando algumas questões que fomos deixando em aberto e os resultados divulgados, pensamos ser oportuno discutir e refletir sobre os objetivos deste trabalho, os quais relembramos:

1. Caracterizar o contexto educativo de instituições de ensino pré-escolar público e privado.
2. Identificar as práticas avaliativas das várias educadoras.
3. Compreender as concepções docentes sobre avaliação que originam as respetivas práticas.

Com a afirmação da educação pré-escolar como a primeira etapa da educação, após a publicação da lei de Bases do Sistema Educativo, à qual se seguiram vários normativos para este nível de ensino, a visibilidade da educação pré-escolar aumentou e passou a despertar um maior interesse. Daí ser necessário proporcionar às crianças processos educativos de qualidade, que promovam o ensino e a aprendizagem, assentes no princípio da diferenciação pedagógica.

Neste sentido, a qualidade das práticas de avaliação tem um papel cada vez mais importante, regulando a ação educativa e contribuindo para o sucesso educativo das crianças. Para tal, a avaliação deve ser uma componente do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que haja uma ligação entre avaliação, ensino e aprendizagem, permitindo que a qualidade de uma componente conduza à qualidade das outras, e consequentemente ao sucesso educativo (Ferreira, 2007). Sendo assim, a avaliação num sentido amplo deveria consistir na análise da estrutura do sistema e da sua funcionalidade, verificando se há adequação às necessidades e às finalidades definidas. No sentido mais restrito, a avaliação permitiria ao professor obter informações e tomar decisões sobre a sua ação educativa e orientar todo o trabalho de planeamento. Para as crianças, a avaliação permite que saibam quais os progressos realizados e o que se pretende que adquiram com o processo educativo.

Na educação pré-escolar, a elaboração de um currículo adequado e adaptado às características desta faixa etária é fundamental para a promoção de um ensino de qualidade mas para esse efeito, é necessário que as educadoras estejam bem informadas no que respeita ao desenvolvimento de estruturas de pensamento da criança, auxiliá-la no processo de socialização e de construção dos seus próprios limites.

A educadora ao assumir, continuamente, uma preocupação em avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem, através de diferentes procedimentos de caráter formativo, instrumentos variados e adequados ao ensino pré-escolar, que regulem o seu trabalho e o das crianças, com a finalidade de

obter processos educativos de qualidade, capazes de responder positivamente ao desafio da atual infância, promove mais e melhores oportunidades para todos. Assim sendo, avaliar é tarefa de todos, é incluir as crianças no processo de ensino/aprendizagem pelo que, é fundamental que a educadora incentive cada um à auto-avaliação, através da reflexão da sua ação educativa.

O trabalho apresentado realça o posicionamento dos educadores de infância face à avaliação no ensino Pré-escolar. A questão avaliativa nos contextos estudados, nem sempre se revelou uma questão de fácil abordagem, talvez por se estender a um conjunto de conceitos subjetivos, algo com sentido polissémico e que se apresenta através de diferentes pontos de vista. Como tudo o que envolve a avaliação nunca constitui um campo neutro, fazer comparações e análises entre contextos, tornou-se complexo e de compreensão difícil da parte dos diversos intervenientes nesta pesquisa.

De acordo com os resultados obtidos, verificámos que apenas algumas educadoras avaliam, para registar a evolução das crianças e, simultaneamente, para alterar, ou manter, o seu percurso educativo procurando uma avaliação formativa, em que todos os intervenientes no processo educativo estejam empenhados em promover situações de aprendizagem em conjunto. Utilizam registos para verificarem a evolução das aprendizagens das crianças que se lhes apresentem úteis e fáceis de usar. No entanto as que o fazem, parece ser uma minoria, pelo que nos apercebemos principalmente através da observação participante.

Podemos ainda, constatar que as educadoras de infância manifestaram algum desconhecimento sobre o processo de avaliação do ensino e da aprendizagem, nomeadamente por não ter sido bem explicito pela maioria que a avaliação no pré-escolar é de carácter formativo, avaliação integrada no processo de ensino-aprendizagem, privilegiando os processos em vez dos produtos, dando à criança um papel ativo e respeitando o seu ritmo de aprendizagem através da regulação da avaliação.

Com este estudo foi posto em evidência que as educadoras de infância carecem de alguma formação contínua e de competências sobre a avaliação do ensino/aprendizagem em contexto.

Alertamos ainda que as educadoras recém-licenciadas, que saem das escolas, embora munidas de formação e competências avaliativas, não têm nos próximos anos qualquer perspectiva de ingressarem no ensino público e por outro lado, algumas educadoras que exercem funções no ensino público estão no final de carreira, pelo que as forças e a motivação, para aumento de competências pedagógicas na área da avaliação, pareceu-nos que vão diminuindo.

Que rumo seguirá o ensino Pré-escolar se vier a ser gratuito e obrigatório ao nível das escolas públicas? Com que qualidade nos depararemos na próxima década no ensino Pré-escolar?

No final desta dissertação, voltamos à questão que norteou os passos seguidos durante a pesquisa e que têm vindo a ser discutidos ao longo de todo o caminho percorrido, com base nos inquéritos e nas observações que nos foram revelando pistas e indícios encontrados no campo. A compreensão das educadoras sobre todo o processo educativo neste nível de ensino, remeteu para a conceção de avaliação, de aprendizagem, de criança e de infância. Essas suas conceções foram construídas de acordo com influências recebidas e experiências vivenciadas enquanto sujeitos: como crianças, como alunos, como mulheres e como profissionais da educação de crianças pequenas.

Consideramos que as educadoras estudadas reconhecem importância em avaliar as crianças, mas, contudo, nem todas compartilham com a conceção de avaliação formativa e mediadora, que fundamenta as práticas pedagógicas enquanto processo de ensino e de aprendizagem, em conjunto com as crianças e as famílias. Frente ao exposto, voltamos a frisar que a avaliação na educação Pré-escolar, depende das conceções das educadoras de infância sobre a criança, sobre a infância, sobre o ensino e sobre a aprendizagem.

Acreditamos que na prática docente, a educadora expresse conceções muito próprias e que somente uma mudança ao nível das mesmas poderá proporcionar práticas mais participativas e de autonomia para as crianças. Consideramos ainda, a formação em contexto na área da avaliação, uma oportunidade/necessidade crucial para discutir as conceções que fundamentam as ações, e se possa assim modificar formas de pensar e seguir práticas inovadoras para a aprendizagem coletiva.

Não podemos, contudo, deixar de referir que as conclusões que resultam deste trabalho não devem ser generalizadas, nem entendidas como definitivas, mas como um contributo sobre a temática em questão.

Em termos de limitações, este estudo levantou algumas questões que passamos a apresentar:

- Pouco tempo para observação;
- Alguma inexperiência do investigador em trabalhos de pesquisa;
- Consideramos que a amostra deveria ser mais numerosa e
- Por se tratar de um assunto atual e de alguma polémica a nível nacional e institucional, pode ter havido mais dificuldades em obter um maior número de respostas ao questionário inicial.

Tendo consciência destas limitações e acreditando na existência de outras que possam vir a ser apontadas, consideramos que esta investigação se revelou importante e uma mais-valia para o conhecimento desta área de estudo e de intervenção.

O estudo realizado, dado ter constituído uma primeira abordagem ao problema, poderá ser continuado e aprofundado com outras investigações sobre esta temática, pelo que sugerimos:

- Um estudo mais aprofundado do tipo de decisões pedagógicas tomadas, decorrentes da avaliação realizada ou dizendo de outra forma, verificar se nestes contextos, a avaliação se apresenta como uma prática transformadora da ação.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In Paulo Abrantes (org). *A Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Afonso, A. (2003). *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*, São Paulo: Cortez.

Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas?* Em Oliveira-Formosinho (Org.) *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Bogdan, R. ; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora

Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Artes Gráficas LTDA.

Bredenkamp, S. e Rosengrant, T. (1993). *Reaching potentials: appropriate curriculum and assessment for young children (Vol. 1)*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children

Cadernos de Educação de Infância nº84 agosto de 2008. (p.4-9). À conversa com: Ferré Laevers

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é Medir?* Rio Tinto: Edições Asa.

Cardoso, M. A., (1999). *A construção da literacia: da investigação à prática*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Edward, C.; Gandini L. e Forman G., F.(1999). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. 4ª edição. Porto: Porto Editora.

Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores

Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Folque, A. e Artur M. (2009). *Um projeto da construção da participação: a voz das famílias, educadoras, crianças e auxiliares*. Em: *Desenvolver a Qualidade em Parcerias: estudos de casos* (p.41-53).Lisboa: DGIDC

Formosinho, J. (2002). *A avaliação alternativa na educação de infância*. In Formosinho, J. (Org.), *A supervisão na formação dos professores I* (p.144-165). Porto: Porto Editora

Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In Formosinho, J. (Org.), *A supervisão na formação dos professores I* (p.166-211). Porto: Porto Editora

Formosinho, J.(org.); Katz,L; McClellan,D;Lino,D. (1999). *Educação pré-escolar – a construção social da moralidade*. Lisboa: texto Editora

Fortin, M.F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realidade*. Loures. Lusociência, pp.34-49.

Gandini, L.; Goldhaber, J. (2002). *A abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Gimeno, S. J. (1989). *El curriculum: Una reflexión sobre la practica*. Madrid: Morata.

Guba, E.G.; Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass. -Ferreira, C. A. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.

Hoffmann, J. (2005). *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação

In: *Noesis : a revista dos professores*. - Lisboa. - (Nº74), Jul.-Set., 2008, pp. 14-15. *Se houver envolvimento há desenvolvimento*: entrevista a Ferre Laevers

Juste, P.; Aragon M. (1989). *Educación de Centros y Calidad Educativa*. Madrid: Editorial Cincel.

Katz; Bairrão; Lopes & Vasconcelos, (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. DEB. Lisboa: ME

Luckesi, C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 17ª Ed. São Paulo: Cortez.

Ludke, M. ; André, A. (1986). *Pesquisa em educação- abordagens qualitativas*. São Paulo: PU

Martins, A. (2007). *O Papel da avaliação no Jardim de Infância- Potencialidades e Riscos*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Texto Policopiado.

Ministério da Educação, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: M.E., Departamento do Ensino Básico.

Nevo, D. (1990). *Role of the Evaluator*. In H. Walber & G. Haertel (Ed.), *The International Encyclopeddia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press. 89-91

Oliveira, Z. (2002). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez

Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A avaliação alternativa na educação de infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação dos professores, I: Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2007). *Pedagogia (s) da Infância- Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). *A Avaliação da Qualidade Como Garantia Do Impacto da Provisão na Educação de Infância*. In Bertram, T. e Pascal, C. *Manual DQP-Desenvolvendo a Qualidade em Parceria* (pp. 9-29) Lisboa: DGIDC, p.10.

Parente, C. (2010). *Avaliação: observar e escutar as aprendizagens das crianças*. Cadernos de Educação de Infância, 89, 34-37.

Parente, C. (2010). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In Formosinho, J. (Org.), (2002). *A supervisão na formação dos professores I* (p.166-211). Porto: Porto Editora

Perrenoud, P. (1982). *Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica*. In A. Estrela e A. Nóvoa (Eds). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação. Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora

Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora

Pessoa, F. (1974). *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

Piaget, J. (1974). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar

Piaget, J. (1976). *Gênese das estruturas lógicas elementares*. Rio de Janeiro: Forense

Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pires, L. (1999). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. 5.^a ed. Porto: Edições Asa

Portugal, G. e Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré- escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (2002). *Os Professores e a Gestão do Currículo Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Sá- Chaves I. (2009). *Portefólios Reflexivos- estratégias de formação e supervisão*. 4ª edição. Aveiro Universidade.

Santos, L. (2002). *Auto-avaliação regulada: Porquê, o quê e como?* In: *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica, (p. 77-84)

Serra, M. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Valadares, J. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições

Vygotsky, L (1987). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone

Yin, R. (2005). *Estudo de caso, planejamento e métodos*. 3ªed. Porto Alegre: Bookman

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

REFERÊNCIA LEGISLATIVA

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril

Decreto-Lei n.º 119/83, de 25 de Fevereiro de 4 de maio

Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 de 20 de dezembro

Lei n.º 9/79, de 19 de março

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto

WEBGRAFIA:

- www.slideshare.net/.../repositório-institucional-

Consultado em 10 de maio de 2012

- www.anmp.pt/ (Associação Nacional de Municípios Portugueses)

Consultado em 10 de junho de 2012

- Www.dgidc.min-edu.pt/educacao infancia/index.php?s=directorio...(DGIDC)

Consultado em 05 de julho de 2012

www.rcaap.pt/directory.jsp?locale=pt

Consultado em 13 de agosto de 2012

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/simple-search?query>

Consultado em 13 de setembro de 2012

ANEXOS

ANEXO 1. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO



Exma. Senhora Coordenadora
Dr.^a Carla Azevedo
Centro Social de Esgueira

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Aveiro, estamos a desenvolver um trabalho de investigação no ramo da Avaliação, orientado pela Professora Doutora Marlene Migueis. Este tem como objetivo principal compreender as **concepções dos educadores de infância sobre a avaliação**. Pretende-se que a recolha de dados se realize durante o corrente ano letivo, a partir de um inquérito às educadoras, com o intuito de conhecer as suas concepções relativamente à Avaliação na Educação Pré-escolar. Neste sentido, vimos solicitar a colaboração dessa instituição na recolha de dados, autorizando a distribuição do inquérito.

A participação neste estudo é estritamente voluntária e anónima, sendo todos os dados recolhidos, tratados de forma confidencial, comprometendo-nos apenas a divulgar e/ou publicar dados gerais relativos à população estudada e nunca dados individuais.

Deixo os meus contatos para qualquer esclarecimento que considere necessário:

- Email: a39550@ua.pt

- Tlm: 932652493

Anexamos um exemplar do inquérito que gostaríamos de distribuir às educadoras, para conhecimento. Posteriormente, caso a instituição autorize a sua distribuição, entraremos em contato para definir a melhor forma de a fazer.

Agradecemos desde já a atenção dispensada por V. Ex.^a para este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Aveiro, 15 de Fevereiro de 2012

Maria Emília Rebelo Figueira

Universidade de Aveiro
Maria Emília Rebelo Figueira

2514-185 AVEIRO - PORTUGAL
Mestranda em Ciências da Educação

ANEXO 2. INQUÉRITO



UNIVERSIDADE DE AVEIRO

Mestrado em Ciências da Educação (2º Ciclo) – Ramo: Avaliação

QUESTIONÁRIO

Este questionário surge no âmbito de uma investigação de mestrado que tem como objetivo estudar as conceções dos educadores sobre a avaliação na educação pré-escolar. Para tal, necessitamos de informações sobre as práticas avaliativas dos educadores. Solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

As informações são confidenciais e anónimas.

1 – Habilitações académicas:

- 1.1 – Bacharelato ☐
- 1.2 – Licenciatura ☐
- 1.3 – Pós-graduação ☐
- 1.4 – Mestrado ☐
- 1.5 – Doutoramento ☐
- 1.6 – Complementos de Formação ☐

2 – Escola de Formação _____

3 – Tempo de serviço na docência

- 3.1 – < 5 anos ☐
- 3.2 – 5 a 10 anos ☐
- 3.3 – 11 a 15 anos ☐
- 3.4 – 16 a 25 anos ☐

3.5 – 26 ou mais

☐

4 – Rede escolar

4.1 – Pública

☐

4.2 – Não Pública

☐

5 – Fez formação na área da avaliação pré-escolar? Se sim, quando e onde?

6 – O seu Agrupamento/Instituição propõe critérios de avaliação na educação pré- escolar?

Sim ☐

Não ☐

7 – Se respondeu sim, é tarefa do:

7.1 – Conselho Executivo

☐

7.2 – Conselho Pedagógico

☐

7.3 – Núcleo de Docentes do Ensino Pré-Escolar

☐

7.4 – Grupo de Educadores

☐

7.5 – Coordenadora Pedagógica

☐

8 – Se respondeu não, essa responsabilidade:

8.1 – Não é assumida por ninguém ☐

8.2 – Assumida individualmente ☐

9 – No seu entender, quais os objetivos da avaliação no pré-escolar?

10 – Com que frequência realiza a avaliação?

10.1 - Anual ☐

10.2 - Bianual ☐

10.3 -Trimestral ☐

10.4 - Mensal ☐

10.5 - Semanal/Diária ☐

11 – Quais os instrumentos que utiliza?

12 – Tem dificuldades na realização da avaliação? Se sim, quais?

13 – Qual a sua opinião sobre o uso do Portefólio Reflexivo na avaliação do ensino pré escolar? Fundamente.

Obrigada pela colaboração

Emília Figueira

fevereiro de 2012

ANEXO 3. TABELAS DE DADOS

Tabela 1 - Habilitações Literárias

Habilitações Literárias	Nº de Educadoras
C. de Formação	6
Bacharelato	1
Licenciatura	12
Pós-Graduação	1
Mestrado	1
Doutoramento	0

Tabela 2 - Tempo de Serviço na Docência

Anos de Docência	Nº de Educadoras
< 5 anos	4
5 a 10 anos	1
11 a 15 anos	2
16 a 25 anos	5
26 <	9

Tabela 3 - Modo de Obtenção da formação

Modo de obtenção da formação	Nº de Educadoras
Formação de 6h	3
Formação de 25h	2
Formação no Agrupamento	2
Programa ACEAV	2
Autodidatas	12

Tabela 4 – Proposta de Critérios de Avaliação

Proposta de critérios	Nº de Educadoras
Sem Resposta	2
Núcleo de docentes do Pré-escolar	9
Grupo de Educadoras	2
Educadoras e Coordenadora	8

Tabela 5 - Frequência com que as Educadoras Realizam Avaliações

Frequência de Realização de Avaliações	Nº de Educadoras
Diária	4
Semanal	1
Trimestral	7
Anual	9

Tabela 6 - Dificuldades na Realização das Avaliações

Dificuldades na Realização das Avaliações	Nº de Educadoras
Sem Resposta	4
Sim	2
Algumas	4
Não	11

ANEXO 4. PORTEFÓLIO REFLEXIVO

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE
OLIVEIRINHA**












**JARDIM DE INFÂNCIA DE
OLIVEIRINHA**

O MEU PORTFÓLIO

2010 / 2011

O PALADAR OPALADAR

	Doce 	Azedo 	Salgado 	Cor
Limão 				
Sal 				
Açúcar 				

Nome: Mário

Data: 20-10-2020

Registo de actividade

Nome: Mário, Catarina, Leonor e Marianita

Data: 10-11-2010

Contexto:

Actividade na área do faz-de-conta.

Desenvolvimento da actividade:

Na hora de comunicar, o Mário iniciou o relato da brincadeira que ali desenvolveram:

_" Eu apanhei um choque de faz-de-conta na torneira da cozinha. Desmaiei e morri. A Marianita escavou um buraco na cozinha para me enterrar."

A Marianita continuou:

-" Depois tapámo-lo com terra."

A Leonor prosseguiu:

_" No sítio onde ele estava enterrado nasceram flores."

A Catarina acrescentou:

-" Quando o Mário estava enterrado nós fizemos um desenho de faz-de-conta para sabermos e nos lembrarmos onde o Mário estava enterrado."

A Leonor terminou:

-" O Mário saiu da terra transformado em flor."

VITÓRIA, VITÓRIA ACABOU A HISTÓRIA

Domínio: Expressão Dramática, Oralidade, Saberes Sociais

Observação da Educadora:

Este grupo de crianças, que eu tinha observado a brincar, falando alto e com alguma agitação, construiu uma brincadeira estruturada (princípio, meio e fim).

De salientar o relato que se refere à situação de faz-de-conta.

Na descrição do desenho, o Mário, disse:

-" Usei o branco porque a Leonor

foi a que desperdeceu" (utilizou
do verbo ao gerúndio)

Ocorrência significativa

Nome Itaiú Observador EJ Área / Domínio Brincadeira Data 5/12/10
aviso de estudo

Contexto	Ocorrência
Hora das novidades	<ul style="list-style-type: none"> - "A avózinha avôzão comprou um feijão e plantou que come as outras!" - noticia o João Pedro. - "Eu sei como se elevar!" - <u>é mais plantar e colher!"</u> - disposto o Itaiú

Contexto	Ocorrência

Contexto	Ocorrência

Nome: MCP10
Data: 12-11-2010

Desenha tantas



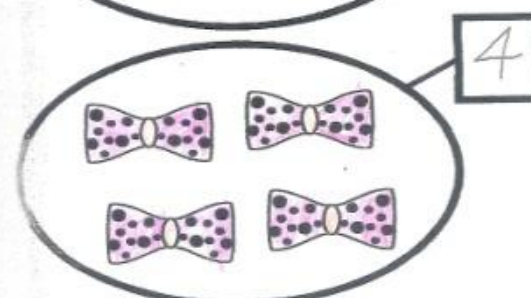
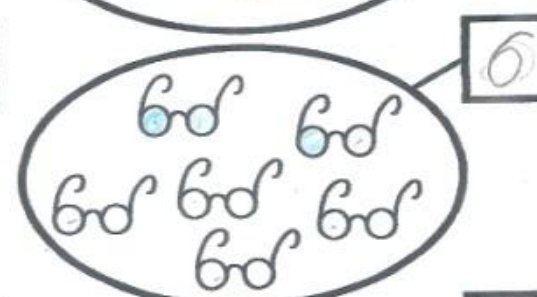
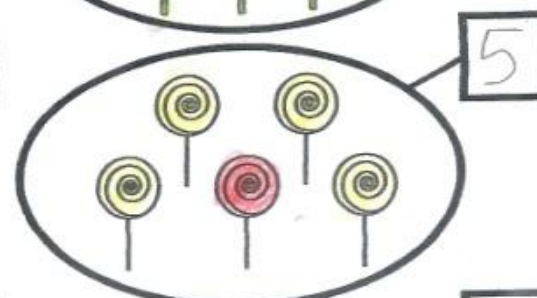
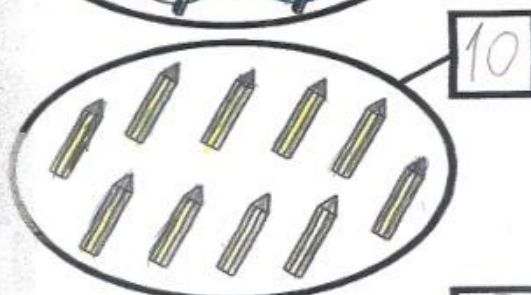
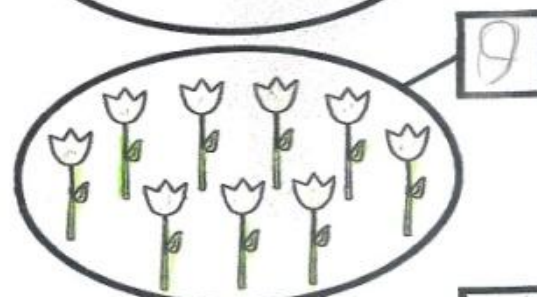
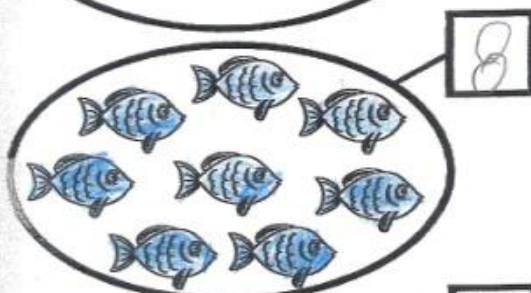
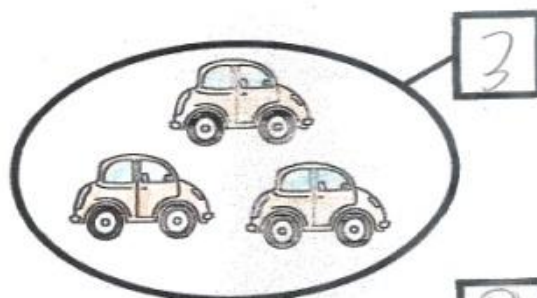
quantas as indicadas.






















	 3
	 6
	 4
	 1
	 5

MAIO 2011
10-5-2011

Observa os conjuntos. Conta o número de elementos que cada um tem e escreve o número correspondente no quadradinho pequeno.



OS ESTADOS FÍSICOS DA ÁGUA

	 Líquido	 Gasoso	 Sólido
			
			
			
			
			
			
			
			

NOME: Mário

DATA 3-2-2011

Registo Fotográfico

Nome da criança Rafael Data Março 2010
Intervenientes Rafael
Contexto Elaboração de colares para
receber a Primavera.

Área das Expressões

Domínio de desenvolvimento / item Plasticidade e

Fotografia



Comentários da criança _____

Observações da Educadora Persistência, coordenação
óculo-manual foram os ingredientes
necessários a esta actividade.

Registo de Actividade

Participantes: Todo o grupo

Data: 15-3-2011

Contexto: Participação na Fábrica da Ciência na actividade "Ruben e as medidas"

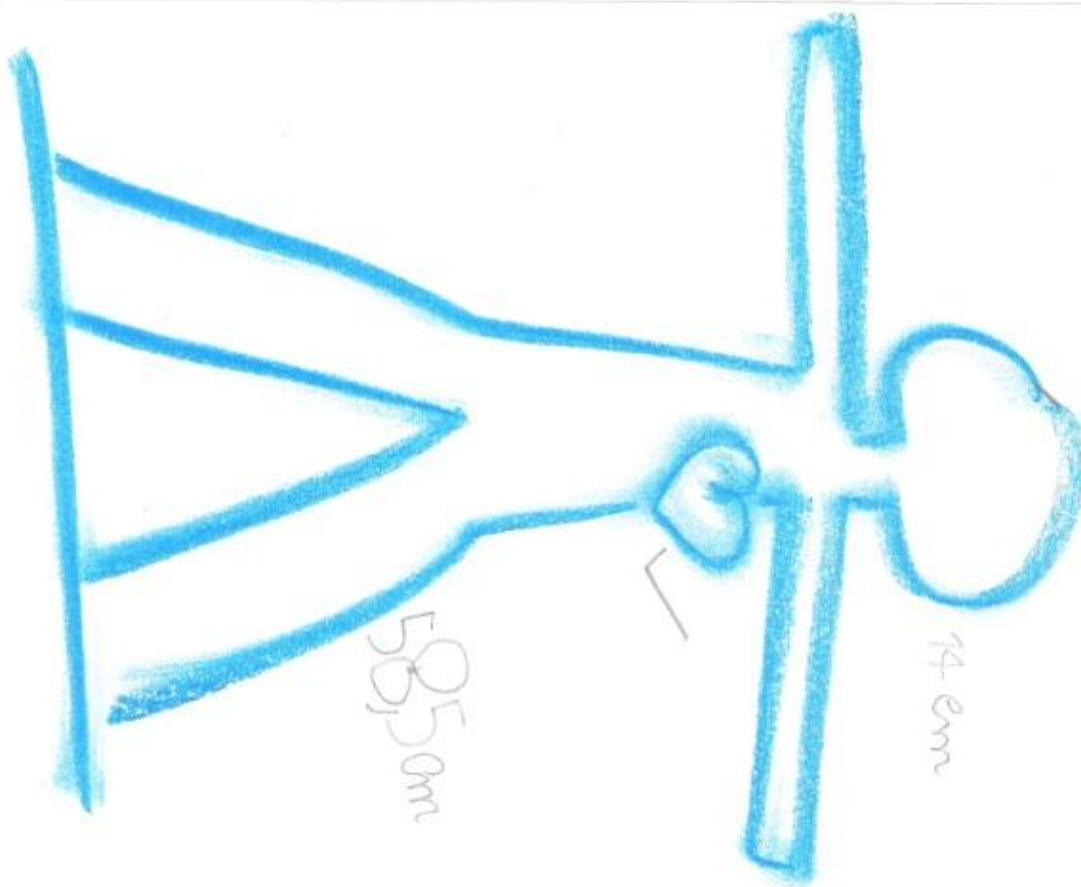
Desenvolvimento da actividade:

A Marta contou-nos a história do coelho

O Ruben era um coelhinho simpático, saltitão, que um dia (oh, não!) acordou doente! A mãe-coelha pulou com ele até ao médico e só depois de "mil" exames muito rigorosos e (ufa!) uma medicação muito certa é que "vitória, vitória, acabou bem a história". Mas assim contado, até parece fácil... Só experimentando (experimentando mesmo) é que se percebe como tudo aconteceu ao certo!

Observações da educadora:

Segui-se o trabalho em pequeno grupo, em que todos foram pesados, medidos, e tudo com muito rigor!! Para finalizar, fizemos um sumo, também com muito rigor e que estava delicioso!



Registo Fotográfico

Nome da criança Itáio Data 11/09/2017

Intervenientes _____

Contexto Recesso exterior

Área das Expressões

Domínio de desenvolvimento / item Atividade global

Fotografia



Comentários da criança _____

Observações da Educadora Vitória!

Boa observação global e controle de
movimentos.

Registo Fotográfico

Nome da criança Mário

Data: Abril -2011

Intervenientes Mário

Contexto: Tempo de trabalho autónomo, na área da expressão plástica.

Área das Expressões

Domínio de desenvolvimento: expressão dramática

Fotografia



Observações da Educadora: O Mário inventou e experimentou personagens (os seus heróis favoritos) por iniciativa própria, diversificando as formas de concretização e as técnicas de representação (teatro de objectos).

MÁRIO
9-5-2011

Diz em voz alta o nome de cada figura.

Quantas partes (sílabas) ouves?

Pinta uma bolinha por cada parte que ouves.



PINTO



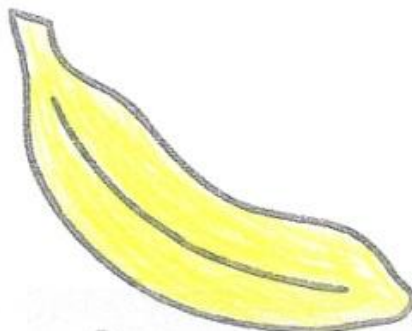
LUA



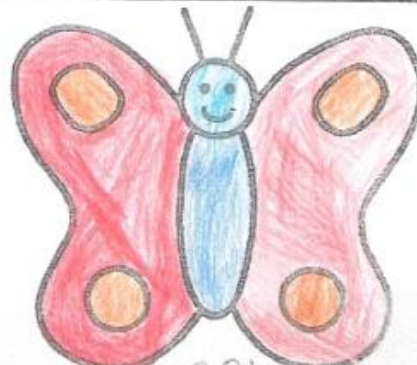
ESPINGARDA



PIANO



BANANA







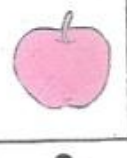











BORBOLETA



MAR 10
10-5-2014






Liga as imagens cujos nomes terminam de forma igual (rimas).

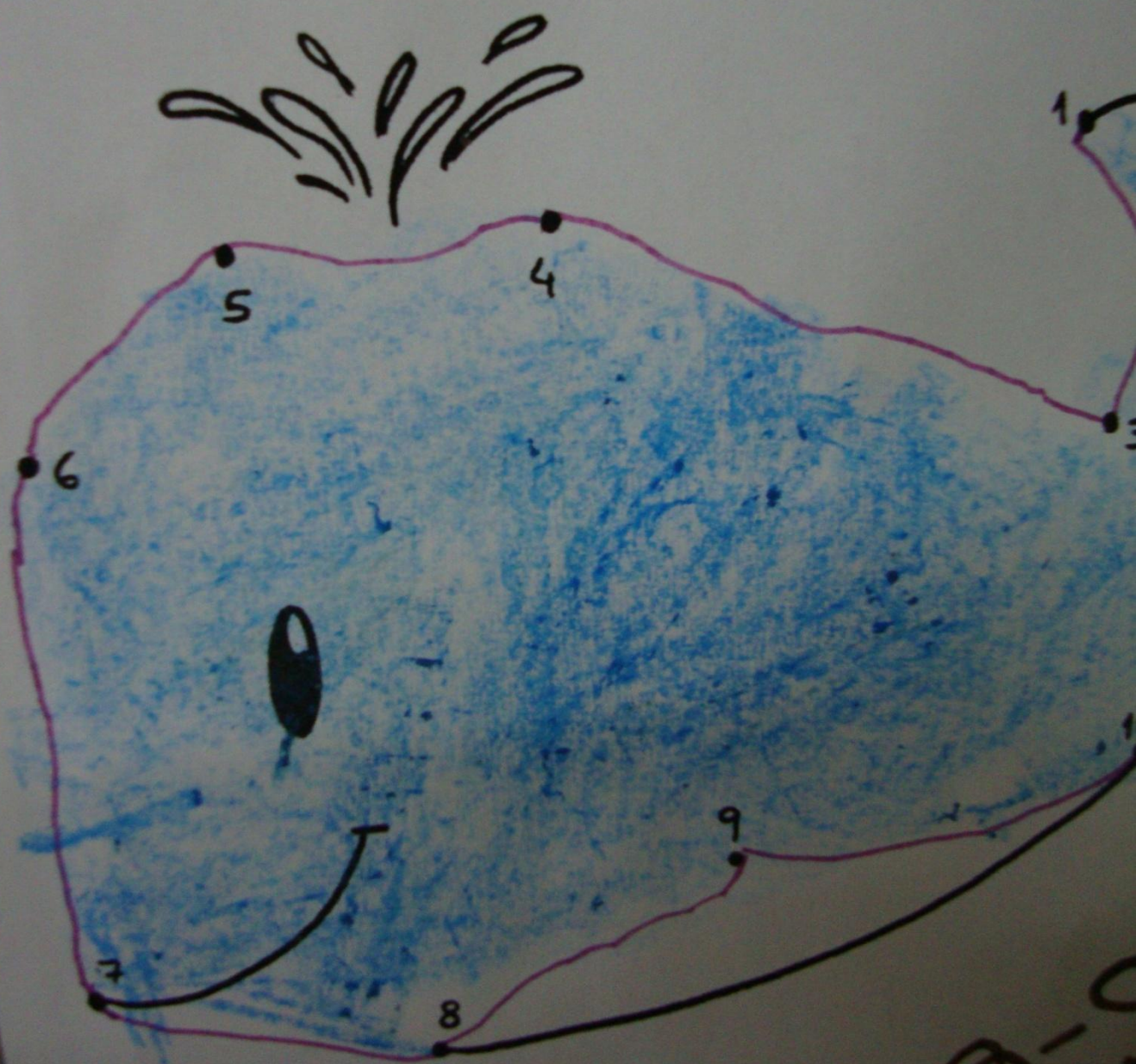
Connections shown in the image:

- Sun to Glove
- Balloon to Shoe
- Cat to Guitar
- Broom to Peach
- Pot to Window
- Snail to Hand
- Apple to Sunflower
- Cola to Sunflower

Assinala com X o número de sílabas de cada palavra.

	1	2	3	4
		X		
				X
	X			
			X	
				X

Objetivo: Contar até 10 seguindo a sequência correta.



Reconhecer letras pela cor e forma.



MA B 10

$4+4=8$	$5+2=7$	$3+5=8$
---------	---------	---------



AEIOU

ABC, D, E, FG, H, I, JK, L, M
N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z



ANEXO 5.GRELHAS DE OBSERVAÇÃO

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

3 Anos

Nome:

Data de Nascimento:/...../..... Data de Observação/...../..... Reavaliação/...../.....

Legenda:

S – Sim

N – Não

E. Aq. – Em aquisição

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Situação Actual	Reavaliação	Observações
Quando chega à sala separa-se facilmente dos pais ou outros			
Junta-se a outras crianças			
Respeita a diferença			
Espera pela sua vez para participar			
Respeita as decisões de grande grupo			
Partilha brinquedos			
Cumprir rotinas			
Escolhe sozinho o que vai fazer			
Inicia o trabalho sozinho			
Escolhe colegas para jogar/trabalhar/brincar			
Procura o adulto para a resolução de problemas			
Sabe procurar os materiais de que precisa			
Arruma espontaneamente ou segundo uma ordem dada			
É autónomo em relação à sua higiene			

ÁREA DA COMUNICAÇÃO/EXPRESSÃO	Situação Actual	Reavaliação	Observações
Domínio das Expressões			
Expressão Motora			
Corre com segurança			
Mostra coordenação trepar degraus			
Salta obstáculos			
Atira/agarra a bola			
Encaixa e desencaixa peças simples			
Realiza enfiamentos maxi			
Segura o pincel e o lápis em pinça			
Utiliza correctamente a tesoura			
Expressão Plástica			
Manipula e explora material de desenho			
Explora técnica de pintura			
Manipula material de modelagem			
Atribui significado ao que faz			
Representa a figura humana com, pelo menos, 3 elementos			
Expressão Dramática			
Realiza jogos e/ou brincadeiras de faz de conta			

GRELHA DE OBSERVAÇÃO

4 Anos

Nome: Leonardo

Data de Nascimento: 14/11/2000 Data de Observação: 30/09/15 Reavaliação: _____

Legenda:
S – Sim
N – Não
E. Aq. – Em aquisição

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Situação Actual	Reavaliação	Observações
É escolhido pelos colegas para trabalhar/brincar/jogar	S		
Brinca em cooperação com outras crianças sem supervisão do adulto	S		
Reconhece a necessidade de ajudar os colegas	S		
Identifica um colega como amigo	S		
Partilha materiais	E. Aq.		
Exprime sentimentos	S		
Respeita regras do jogo	E. Aq.		
Envolve-se em brincadeiras competitivas	E. Aq.		
Aceita as decisões dos outros	S		
Participa por iniciativa própria em actividades de grande grupo	N		
Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas que lhe são confiadas	S		
Leva uma tarefa até ao fim	S		
Pede ajuda para terminar uma tarefa	S		
Resolve os seus problemas	S		
Veste-se e despe-se sozinho	N		

ÁREA DA COMUNICAÇÃO/EXPRESSÃO	Situação Actual	Reavaliação	Observações
Domínio das Expressões			
Expressão Motora			
Anda enquanto manipula um objecto	S		
Salta coordenadamente a pés juntos	S		
Salta só num pé, seguido	S		
Manipula e encaixa materiais em conjunto e separa-os	S		
Aperta e desaperta botões/fechos	E. Aq.		
Expressão Plástica			
Desenha ou pinta representações com alguns detalhes	E. Aq.		
Representa a figura humana com as três partes principais: cabeça, tronco, membros	S		
Usa os materiais para fazer ou construir algo com, pelo menos, três pormenores	S		
Expressão Dramática			
Assume o papel de alguém ou alguma coisa	E. Aq.		
Utiliza uma linguagem apropriada ao papel representado	S		
Envolve-se com outra criança no jogo do faz de conta	S		

Expressão Musical			
Memoriza canções	✓		
Identifica e localiza diferentes sons	✓		
Associa sons a imagens	✓		
Respeita momentos de silêncio	✓		
Movimenta-se ao som da música ou batimento	✓		
Segue instruções orais para um movimento sequencial	✓		
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Participa na conversação normal da sala	✓		
Mostra interesse em comunicar	✓		
Gosta de ouvir os outros	✓		
Faz perguntas para obter informações	✓		
Transmite mensagens ou recados	✓		
Utiliza frases na interrogativa, exclamativa, afirmativa	✓		
Faz concordância de género	✓		
Faz concordância de número	✓		
Faz concordância de tempo	✓		
Faz concordância de pessoa	✓		
Faz concordância de lugar	✓		
Memoriza lengalengas, trava-línguas e poesia	✓		
Descreve imagens com pormenor	✓		
Narra acontecimentos	✓		
Conta histórias com sequência	✓		
Exprime-se através do desenho	✓		
Exprime-se escrevinhando	✓		
Organiza sequências de imagens	✓		
Reproduz graficamente histórias com sequência	✓		
Domínio da Matemática			
Agrupar, ordena objectos segundo duas características (cor, forma, tamanho)	✓		
Compreende noções de igual/diferente	✓		
Compreende noções de aberto/fechado	✓		
Compreende noções de maior/menor	✓		
Compreende noções de alto/baixo	✓		
Compreende noções de mais/menos	✓		
Compreende noções de muito/pouco	✓		
Compreende noções de antes/depois	✓		
Compreende noções de perto/longe	✓		
Conta sequencialmente até 10	✓		
Faz dominós	✓		
Distingue noções de tempo: manhã, tarde, noite	✓		

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO	Situação Actual	Reavaliação	Observações
Sabe o seu nome completo	✓		
Sabe o nome dos pais e irmãos	✓		
Gosta de observar o meio que o rodeia	✓		
Questiona acerca do que observa	✓		
Regista o que observou	✓		
Transmite informações que recebe através dos <i>media</i>	✓		
Dá sugestões para resolução de problemas	✓		
É capaz de identificar as condições atmosféricas	✓		
Cuida da natureza (questões ambientais)	✓		
Responsabiliza-se por uma tarefa: cuida de plantas/cuida de animais	✓		

GRELHA DE OBSERVAÇÃO 5 Anos

Nome: Beatriz
 Data de Nascimento: 19/02/2000 Data de Observação: 30/09/2000 Reavaliação: ____/____/____

Legenda:
 S – Sim
 N – Não
 E. Aq. – Em aquisição

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Situação Actual	Reavaliação	Observações
Segue, espontaneamente, as etapas da rotina diária	S		
Envolve-se em actividades complexas	S		
Coopera em projectos comuns	S		
Partilha ideias	S		
Leva uma tarefa até ao fim	S		

ÁREA DA COMUNICAÇÃO/EXPRESSÃO	Situação Actual	Reavaliação	Observações
Domínio das Expressões			
Expressão Motora			
Agarra, atira, bate a bola	S		
Apresenta noções de lateralidade	S		
Coordena a mão com traço seguro	S		
Realiza acções precisas de oposição das mãos: abotoar, apertar fechos e cordões	E. Aq.		
Executa movimentos complexos em sequência	S		
Apresenta boa coordenação global de movimento	S		
Expressão Plástica			
Representa a figura humana com, pelo menos, oito características	S		
Faz desenhos com muitos detalhes	S		
Realiza pintura figurativa	S		
Usa as cores que tem ao seu dispor	S		
Experimenta as diversas técnicas e materiais, por iniciativa	S		
Usa materiais para construir coisas com três dimensões	N		
Expressão Dramática			
Interpreta personagens de uma história já contada	S		
Envolve-se com outras crianças em jogo organizado e de simulação cooperativa	S		
Faz teatro de fantoches	S		
Expressão Musical			
Reproduz ritmos	S		
Reconhece a pausa musical	N		
Canta, enquanto executa sequência de movimentos segundo batimento	E. Aq.		
Identifica e reproduz a intensidade dos sons	S		
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita			
Mantém uma conversa participando de forma alternada	S		

Usa correctamente os tempos dos verbos e pronomes	S		
Responde adequadamente a questões "porque é que"	S		
Responde adequadamente a questões que envolvam plurais	S		
Responde adequadamente a questões que envolvam conceitos de tempo "ontem, hoje, amanhã"	S		
Completa frases que envolvam conceitos opostos	S		
Formula questões utilizando "como" e "o quê"	S		
Brinca com a linguagem, rimando	S		
Exprime-se desenhando letras	S		
Identifica letras	S		
Associa palavra à imagem	S		
Reconhece o próprio nome escrito	S		
Copia ou escreve o seu nome	S		
Domínio da Matemática			
Distingue, ordena, agrupa, objectos iguais e diferentes	S		
Identifica, nomeia e reproduz círculo, quadrado, triângulo e rectângulo	S		
Tem conceito de conjunto	S		
Compreende noções de fino/grosso	S		
Compreende noções de leve/pesado	S		
Compreende noções de curto/comprido	S		
Rotula os atributos dos objectos	S		
Usa correctamente comparativos (maior, menor ou igual)	S		
Conta sequencialmente até 20	S		
Conta de 2 em 2	S		
Reconhece os algarismos de 0 a 9	S		
Associa quantidade a número	S		
Relaciona número, palavra, objectos	S		
Distingue entre alguns e todos	S		
Faz sequência até 10 elementos	S		
Faz correspondência biunívoca	S		
Utiliza correctamente os conceitos: antes/durante/depois/entre	S		
Utiliza correctamente os conceitos: manhã/tarde/noite	S		
Utiliza correctamente os conceitos: ontem/hoje/amanhã	S		
Sequencia os dias da semana	S		

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO	Situação Actual	Reavaliação	Observações
Situa-se socialmente numa família	S		
Sabe nomes completos dos pais (o primeiro e o último)	S		
Sabe a sua morada e/ou localidade	S		
Participa num debate e exprime a sua opinião	S		
Realiza pequenas investigações, segundo um tema	S		
Compreende experiências realizadas	S		
Realiza pequenas experiências	S		
Atribui funções às diferentes partes do corpo	S		
Identifica as características das estações do ano -	S		
Reconhece as necessidades dos diferentes elementos naturais: ar, água e luz	S		

ANEXO 6. REGISTO DE ENTREVISTAS

Registo de Entrevista

Participantes _____ Data _____

Contexto _____

Desenvolvimento da entrevista:

Impressões da educadora:

Perfil de Desenvolvimento - Pré-Escolar (dos 5 aos 6 anos)

Nome: _____ Ano Lectivo: ____/____

SubÁrea	Resultado Desejável A criança é competente ao nível da Formação Pessoal e Social Comportamentos observáveis	Dados da Entrevista			Data de observação do comportamento	Acompanhamento Observações
		Não adquirido	Em Aquisição	Adquirido		
Sentido de si próprio	Sabe o nome					
	Sabe a idade					
	Diferencia o género masculino e feminino					
	Conhece o núcleo familiar					
Autonomia	Age por iniciativa própria					
	Leva uma tarefa até ao fim					
	Arruma espontaneamente o que desarrumou					
	Aceita regras					
Independência	Vai à casa-de-banho sozinho/a					
	Domina tarefas pessoais (vestir, despir, lavar-se)					
	Come sozinho/a					
	Identifica o que é seu					
	Sabe utilizar os materiais que estão ao seu dispor					
Relação com os outros	Interage com o adulto e com as outras crianças					
	Respeita os colegas					
	Sabe partilhar					
	Revela comportamentos de tolerância					
	Conhece e nomeia sentimentos					
	Utiliza formas de saudação e cortesia					

	Participa em actividades de grupo						
	Ajuda os colegas						
	Sabe ouvir e espera pela sua vez						

SubÁrea	Resultado Desejável	Dados da Entrevista				Acompanhamento	
	A criança é competente ao nível das Expressões e Comunicação Comportamentos observáveis	Não adquirido	Em Aquisição	Adquirido	Observações	Data de observação do comportamento	Observações
Expressão Motora	Motricidade Fina						
	Rasga papel						
	Encaixa peças de lego e faz construções elaboradas						
	Faz em pasta moldável						
	Pega em qualquer objecto em pinça fina						
	Abre e fecha molas de pressão						
	Pinta dentro de espaços limitados						
	Recorta com precisão						
	Aperta e desaperta botões						
	Motricidade Global						
	Revela equilíbrio estático e dinâmico						
	Salta com os dois pés juntos de uma cadeira						
	Sobe escadas alternando os pés						
	Reconhece a esquerda e a direita						
	Participa em circuitos, ultrapassando obstáculos						
	Dá cambalhotas						
Expressão Dramática	Imita os outros						
	Brinca ao faz de conta						
	Participa em jogos de mímica						
	Participa em danças						

	Antecipa/planeia/organiza e desenvolve acções						
	Participa em dramatizações representando uma personagem						
Expressão Plástica	Faz recorte						
	Faz colagem						
	Faz digitinta						
	Faz pintura de dedo e com pincel						
	Gosta de experimentar novas técnicas de pintura						
	Faz modelagem						
	Faz registos						
	Figura humana						
	Identifica e nomeia cores primárias						
	Identifica e nomeia cores secundárias						
	Utiliza materiais de diferentes texturas						
Expressão Musical	Identifica e nomeia sons de animais						
	Identifica e nomeia sons da natureza						
	Reproduz sons ouvidos						
	Memoriza e reproduz canções						
	Movimenta o corpo ao som da música						
	Explora diferentes intensidades do som						
	Reconhece a voz dos amigos						
	Identifica sons de diversos instrumentos						
Linguagem	Distingue silêncio de ruído e de música						
	Constrói frases correctamente						
	Compreende/responde a questões						
	Mantém diálogo						
	Articula correctamente as palavras						
	Tem um vocabulário diversificado						
	Reproduz poesias, lengalengas e trava-línguas						
	Conta situações do seu quotidiano						
	Transmite mensagens ou recados						

	Faz leitura de imagens simples						
	Enumera e descreve ações						
	Diferencia números de letras						
	Realiza registos de actividades						
	Faz rimas						
Matemática	Identifica e nomeia noções de espaço						
	Longe/perto						
	Dentro/Fora						
	Aberto/Fechado						
	Cima/Baixo						
	Identifica e nomeia noções de tempo						
	Ontem /Hoje/Amanhã						
	Noite/Dia						
	Antes/Agora/Depois						
	Dias da Semana						
	Noções lógico-matemáticas						
	Faz classificação pela cor						
	Faz classificação pela forma						
	Faz classificação pelo tamanho						
	Tem noção de mais/menos						
	Tem noção de muito/pouco						
	Tem noção de leve/pesado						
	Tem noção de vazio/cheio						
	Tem noção de depressa/devagar						
	Faz seriações						
	Forma conjuntos segundo propriedades						
	Tem noção de quantidade						
	Faz jogos de associação e correspondência						
	Constrói puzzles						

	Resultado Desejável A criança é competente ao nível do Conhecimento do Mundo Comportamentos observáveis	Dados da Entrevista				Acompanhamento	
		Não adquirido	Em aquisição	Adquirido	Observações	Data de observação do comportamento	Observações
	Desejo de experimentar						
	Curiosidade de saber						
	Conhece e nomeia as partes do corpo						
	Conhece o seu meio envolvente (físico e social)						
	Sabe o nome dos seus pais e familiares mais próximos						
	Revela capacidade de observar						
	Explora equipamentos e utensílios						
	Manifesta desejo de saber sobre:						
	Acontecimentos do mundo						
	Fenómenos naturais						

Observações: (Não esquecer de identificar os principais interesses da criança e as principais preocupações da família acerca do seu desenvolvimento, por forma a poder ser elaborado o Plano Individual de Desenvolvimento e o Projecto Curricular de sala em que irá ficar integrada.)

Educadora Responsável: _____ __/__/__

ANEXO 7. RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

REGISTO DE AVALIAÇÃO

Nome:	Ano lectivo 2009 / 2010
	Data Nasc.:

Área da Formação Pessoal e Social

Relação Interpessoal

Inicia, mantém interações e trabalha em projectos com adultos (partilha trabalhos, segue regras, dá sugestões e opiniões).

Inicia, mantém interações e trabalha em projectos com outras crianças (partilha jogos, segue regras, dinamiza os colegas para jogos colectivos).

Resolve geralmente com autonomia e de modo aceitável, os conflitos com outras crianças (partilha materiais, sabe tomar a sua vez).

Autonomia Pessoal e Social

Participa voluntariamente nas actividades de rotina e é capaz de lhes dar continuidade mesmo se o adulto não estiver por perto.

Realiza com autonomia, as várias acções diárias, na casa de banho, no refeitório, na sala - utiliza materiais à sua disposição e sabe arrumar os materiais e os trabalhos efectuados.

Tem iniciativa na escolha das actividades que pretende realizar.

Educação para os valores/Cidadania

Conhece as regras de convivência no grupo e geralmente cumpre-as. É responsável pelos seus pertences e pelo material da sala.

Expressa sentimentos de forma aceitável e responde apropriadamente aos sentimentos dos outros.

Demonstra atitudes de tolerância.

Área da Expressão e Comunicação

Domínio da Expressão Motora

Coordena diversos movimentos em salto, corrida e marcha, sendo capaz de se envolver em movimentos complexos. Apresenta boa coordenação global de movimentos.

Realiza actividades de destreza manual, como o encaixe/separação de peças, manipulação de objectos com precisão (enfiamento de peças pequenas, recorte detalhado...) e as que envolvem movimentos de oposição das mãos (abrir e fechar um fecho de correr, apertar e desapertar botões, etc. ...) com facilidade.

Orienta-se e localiza-se nos espaços conhecidos da escola e também nos espaços exteriores pouco conhecidos (saídas, visitas...)

Quando lhe pedem que siga orientações de esquerda e direita, ainda as confunde.

Domínio da Expressão Dramática

Assume o papel de alguém ou de alguma coisa e fala em linguagem apropriada para o papel assumido. É capaz de se envolver com outra criança em jogo de simulação cooperativa e de se distanciar do seu papel para dar orientações a outra criança que entre no jogo. Imita e recria personagens (animais, situações...). Participa cooperando na

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO
____º Período
PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES
Ano Lectivo 2009/2010

Educador(a): _____ Sala: _____

Actividades previstas realizadas

Actividades previstas não realizadas/fundamentação

Actividades não previstas realizadas

Avaliação Global. Aspectos positivos/aspectos negativos. Identificação de problemas

A Educadora

ANEXO 8. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Avaliação Diagnóstica

Nome:

Idade: 5A 9M

Data: Outubro 2010

Área de Formação Pessoal e Social

(Relação Interpessoal, Autonomia Pessoal e Social, Educação para os valores/cidadania)

O Mário interage com crianças e adultos, privilegiando também os momentos de jogo individual. Segue espontaneamente as etapas da rotina diária. Aceita e envolve-se nas actividades propostas. Cooperar em projectos comuns e partilha ideias. Leva as suas tarefas até ao fim, revelando um adequado grau de concentração. Apresenta comportamentos que revelam a emergência de valores (respeito pelo outro, espírito de interajuda).

Área de Expressão e Comunicação

(Expressão Motora, Expressão Dramática, Expressão Plástica, Expressão Musical, Linguagem, Novas Tecnologias, Matemática)

O Mário apresenta uma boa coordenação global de movimento: manipula objectos e materiais com controle e coordena a mão com traço seguro. Algumas vezes envolve-se com outras crianças em jogo organizado (faz de conta) e de simulação cooperativa. Faz desenhos com muitos detalhes e apresenta criatividade nas suas produções. Canta enquanto executa uma sequência de movimentos conforme batimento. Participa nas conversas de grande grupo com oportunidade, apresenta um vocabulário rico e diversificado bem como uma articulação correcta. Revela interesse pela escrita. Manifesta muito interesse pelos jogos no computador. Conta quantidades superiores a 10, tem noção de conjunto, constrói padrões, faz operações de adição e subtracção simples, mentalmente. Manifesta muito interesse pela área da matemática, mesmo em jogo individual.

Área de Conhecimento do Mundo

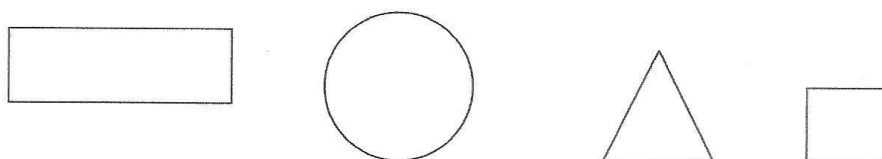
(Saberes Sociais, Saberes científicos)

O Mário sabe situar-se socialmente na família. Relata vivências familiares. Revela interesse pelo que o rodeia, pela realização de pequenas experiências. Partilha ideias reveladoras de conhecimentos de âmbito geral.

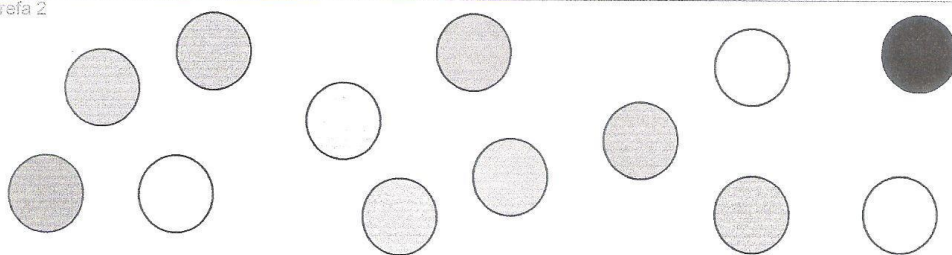


		A	NA	E
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	Brinca com a linguagem, rimando	X		
	Formula questões utilizando "como" e "o quê"	X		
	Identifica e/ou copia o seu nome	X		
Domínio da Matemática	Associa quantidade e número	X		
	Tem conceito de conjunto	X		
	Identifica e reproduz as figuras geométricas	X		

Tarefa 1



Tarefa 2



Jardim de Infância de Oliveirinha – 2010/2011



Observações:

Área de Conhecimento do Mundo	Avaliação			
	A	NA	E	
Situa-se socialmente numa família	X			
Sabe o sítio onde mora	X			
Atribui funções às diferentes partes do corpo	X			
Conhece alguns aspectos do ambiente natural e social	X			

Observações:

A – Adquirido; NA – Não Adquirido; E – Emergente

Oliveirinha, 22 de Outubro de 2010

A Educadora de Infância Conceição Rodas

Ficha Diagnóstico (4/5/6)

Nome:

Data de Nascimento:

Idade:

Data da Observação;

Outubro/Novembro 2009

Jardim de Infância da Escola Básica

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Idade	Competências	Sim	Não	Observações
5	Tem hábitos de higiene pessoal			
	Veste-se e despe-se sozinho			
	Ata os cordões			
	Interage com os seus pares			
	Coopera com os outros			
	Procura formas alternativas para resolução de problemas e conflitos			
	Interessa-se pelas actividades			
	Respeita as regras de grupo			
	Termina o trabalho que inicia			
	É arrumado			
	É responsável			
	É autónomo			

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita)

Idade	Competências	Sim	Não	Observações
5	Sabe o seu nome			
	Sabe a sua idade			
	Sabe o seu género			
	Necessita de incentivo para falar em grupo			
	Utiliza o pronome pessoal "eu"			
	Gosta de contar histórias			
	Gosta de ouvir histórias			
	Reconta histórias			
	Identifica o seu nome			
	Reproduz o seu nome			
	Identifica símbolos			
	Reproduz o código escrito			
	Interpreta o seu desenho			
	Constrói frases			
	Articula correctamente			

Educatória _____

Ano lectivo 2009/2010

	Responde ao que lhe é perguntado			
--	----------------------------------	--	--	--

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO (Domínio da Matemática)

Idade	Competências	Sim	Não	Observações
5	Consegue realizar jogos de encaixe			
	Consegue realizar puzzles			
	Identifica as cores			
	Nomeia as cores			
	Nomeia símbolos numéricos (a)			
	Nomeia figuras geométricas... (b)			
	Tem a noção de espaço (o que identifica)			
	Tem a noção de tempo (o que identifica)			

Observações: (a) 4 Anos até ao número 5
5/6 Anos até ao número 10
(b) 4 Anos – círculo, quadrado
5/6 Anos – círculo, quadrado, triângulo e rectângulo

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO (Domínio da Expressão Motora)

Idade	Competências	Sim	Não	Observações
5	Coordena os movimentos largos			
	Coordena os movimentos finos			
	Está definida a mão dominante			
	Distingue direita/esquerda			

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO (Domínio da Expressão Dramática)

Idade	Competências	Sim	Não	Observações
5	Utiliza a mímica			
	Consegue criar os seus próprios jogos na área do "faz de conta"			

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO (Domínio da Expressão Plástica)

Idade	Competências	Sim	Não	Observações
5	Utiliza de forma adequada os materiais disponíveis			
	Pega correctamente no lápis/marcadores			
	É capaz de rasgar			
	É capaz de recortar seguindo contornos			
	Identifica o seu desenho			
	Desenha a figura humana			
	Fase do desenho (garatuja, girino, topológico)			
	Modela figuras reconhecíveis			

Educadora _____
Ano lectivo 2009/2010

ÁREA DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO (Domínio da Expressão Musical)

Idade	Competências	Sim	Não	Observações
5	Consegue cantar canções			
	Reproduz sons			
	Consegue acompanhar um ritmo			

ÁREA DE CONHECIMENTO DO MUNDO

Idade	Competências	Sim	Não	Observações
5	Identifica pelo nome as diferentes partes do corpo			
	Sabe e gosta de observar			
	Faz perguntas sobre o que a rodeia			
	Diz o nome de familiares mais próximos			
	Diz onde mora			

4. Desenvolvimento curricular – 4.4. Avaliação das aprendizagens

4.4.4. Registo de avaliação dos alunos

nome	n.º	data de nascimento	-	-	-	-	-	-	-
1. Área de formação pessoal e social		momentos de avaliação*							
3 anos	Quando chega ao JI separa-se facilmente dos pais ou outros								
	Junta-se a outras crianças								
	Respeita a diferença								
	Espera pela sua vez para participar								
	Respeita as decisões de grande grupo								
	Partilha brinquedos								
	Cumprir rotinas								
	Escolhe sozinho o que vai fazer								
	Inicia o trabalho sozinho								
	Escolhe colegas para jogar/trabalhar/brincar								
4 anos	Procura o adulto para jogar								
	Participa em jogos que obedecem a regras								
	Pede colaboração ao adulto para a resolução de problemas								
	Sabe procurar os materiais que precisa								
	Assume espontaneamente ou segundo uma ordem dada								
	É autónomo em relação à sua higiene								
	É escolhido pelos colegas para trabalhar/brincar/jogar								
	Brinca em cooperação c/ outras crianças sem supervisão do adulto								
	Reconhece a necessidade de ajudar os colegas								
	Identifica um colega como amigo								
5 anos	Partilha materiais								
	Exprime sentimentos								
	Respeita regras do jogo								
	Envolve-se em brincadeiras competitivas								
	Aceita as decisões dos outros								
	Participa por iniciativa própria em actividades de grande grupo								
	Responsabiliza-se pelo cumprimento das tarefas que lhe são confiadas								
	Leva uma tarefa até ao fim								
	Pede ajuda para terminar uma tarefa								
	Resolve os seus problemas								
2. Área da comunicação/expressão		momentos de avaliação							
2.1. Domínio das expressões									
3 anos	Expressão motora								
	Come com segurança								
	Mostra coordenação ao trepar degraus								
	Salta obstáculos								
	Atrai/agarra a bola								
	Encaixa e desencaixa peças simples								
	Realiza enfiamentos man								
	Segura o pinel e o lápis em pinça								
	Utiliza correctamente a tesoura								
	Anda enquanto manipula um objecto								
4 anos	Salta coordenadamente a pés juntos								
	Salta só num pé, seguido								
	Manipula, encaixa materiais em conjunto e separa-os								
	Aberta e desaberta botões/fechos								
	Agarra, alina, bate a bola								
	Apresenta noções de lateralidade								
	Coordena a mão com braço seguro								
	Realiza acções precisas de oposição de mãos: abotoar, apertar fechos e cordões								
	Executa movimentos complexos em sequência								
	Apresenta boa coordenação global de movimento								
5 anos	Expressão Plástica								
	Manipula e explora material de desenho								
	Explora técnica de pintura								
	Manipula material de modelagem								
	Atribui significado ao que faz								
	Representa a figura humana com, pelo menos, três elementos								
	Desenha ou pinta representações com alguns detalhes								
	Representa a figura humana com as três partes principais: cabeça, tronco, membros								
	Usa os materiais para fazer ou construir algo com, pelo menos, três componentes								
	Representa a figura humana com, pelo menos, oito características								
5 anos	Faz desenhos com muitos detalhes								
	Realiza pintura figurativa								
	Usa as cores que tem ao seu dispor								
	Experimenta as diversas técnicas e materiais, por iniciativa								
	Usa materiais para construir coisas com três dimensões								
3 anos	Expressão Dramática								
	Realiza jogos e/ou brincadeiras de faz de conta								
	Usa adereços para caracterizar personagens ou situações								
	Faz mímica								
	Assume o papel de alguém ou alguma coisa								
	Utiliza uma linguagem apropriada ao papel representado								
	Envolve-se com outra criança no jogo de faz de conta								
	Interpreta personagens de uma história já contada								
	Envolve-se com outras crianças em jogo organizado e de simulação cooperativa								
	Faz teatro de fantoches								
3 anos	Expressão Musical								
	Canta canções simples								
	Imita ritmos simples								
	Segue instruções orais para movimentos únicos								
	Identifica sons da natureza e da vida diária								
4 anos	Memoriza canções								
	Identifica e localiza diferentes sons								
	Associa sons a imagens								
	Respeita momentos de silêncio								
	Movimenta-se ao som da música ou batimento								
	Segue instruções orais para um movimento sequencial								
5 anos	Reproduz ritmos								
	Reconhece a pausa musical								
	Canta, enquanto executa sequência de movimentos segundo batimento								
	Identifica e reproduz a intensidade dos sons								

* Os momentos de avaliação são compostos por uma verificação da aquisição de competências por parte do educador de infância A - adquirido; NA - não adquirido; EA - em aquisição.

2.2. Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita		momentos de avaliação	
3 anos	Estabelece diálogo		
	Diz o nome, idade e sexo		
	Faz perguntas sobre pessoas e coisas		
	Pronuncia correctamente as palavras que emprega		
	Responde a perguntas começadas por "porque" e "quem"		
	Usa frases na negativa		
	Describe e identifica imagens simples		
	Identifica e nomeia objectos em função do seu uso		
	Identifica símbolos		
	Copia símbolos		

4 anos	Participa na conversação normal da sala		
	Mostra interesse em comunicar		
	Gosta de ouvir os outros		
	Faz perguntas para obter informações		
	Transmite mensagens ou recados		
	Utiliza frases na interrogativa, exclamativa, afirmativa		
	Faz concordância de género		
	Faz concordância de número		
	Faz concordância de tempo		
	Faz concordância de pessoa		
	Faz concordância de lugar		
	Memoriza lengalengas, trava-línguas e poesia		
	Describe imagens com pormenor		
	Narra acontecimentos		
	Conta histórias com sequência		

5 anos	Mantém uma conversa participando de forma alternada		
	Usa correctamente os tempos dos verbos e pronomes		
	Responde adequadamente a questões "porque é que"		
	Responde adequadamente a questões que envolvam plurais		
	Responde adequadamente a questões que envolvam conceitos de tempo "ontem, hoje, amanhã"		
	Completa frases que envolvam conceitos opostos		
	Formula questões utilizando "como" e "o quê"		
	Brinca com a linguagem, rimando		
	Exprime-se desenhando letras		
	Identifica letras		

2.3. Domínio da matemática		momentos de avaliação	
3 anos	Identifica cores primárias		
	Identifica materiais iguais		
	Compreende noções de dentro/fora		
	Compreende noções em cima/em baixo		
	Compreende as noções de cheio/vazio		
	Compreende noções de pequeno/grande		
	Compreende noções de claro/escuro		
	Compreende noções de inteiro/partido		
	Compreende noções de depressa/devagar		
	Elabora puzzles de 9 peças		
	Elabora sequências simples (imagens/enfrentamentos)		
	Compara na mesma dimensão: mais alto/mas baixo		
	Faz correspondência unívoca		
	Conta com sequência até 5		

4 anos	Agrupar, ordenar objectivos segundo duas características (cor, forma, tamanho)		
	Compreende noções de igual/diferente		
	Compreende noções de aberto/fechado		
	Compreende noções de maior/menor		
	Compreende noções de alto/baixo		
	Compreende noções de mais/menos		
	Compreende noções de muito/pouco		
	Compreende noções de antes/depois		
	Compreende noções de perto/longe		
	Conta sequencialmente até 10		
	Faz dominós		
	Distingue noções de tempo: manhã/tarde/noite		

5 anos	Distingue, ordena, agrupa objectos iguais e diferentes		
	Identifica, nomeia e reproduz círculo, quadrado, triângulo e rectângulo		
	Tem conceito de conjunto		
	Compreende noções de fino/grosso		
	Compreende noções de leve/pesado		
	Compreende noções de curto/comprido		
	Retula os atributos dos objectos		
	Usa correctamente comparativos (maior, menor ou igual)		
	Conta sequencialmente até 20		
	Conta de 2 em 2		
	Reconhece os algarismos de 0 a 9		
	Associa quantidade e número		
	Relaciona número, palavra, objectos		
	Distingue entre alguns e todos		

3. Área do conhecimento do mundo		momentos de avaliação	
3 anos	Faz perguntas sobre o que o rodeia		
	Gosta de experimentar novas vivências		
	Relata aquilo que observou		
	Nomeia e identifica partes do corpo		
	Distingue e caracteriza dia/noite		
	Identifica estados meteorológicos		
	Reconhece e caracteriza alguns animais		
	Reconhece e identifica algumas plantas		
	Identifica os comportamentos correctos a ter nas refeições		

4 anos	Sabe o seu nome completo		
	Sabe o nome dos pais e irmãos		
	Gosta de observar o meio que o rodeia		
	Questiona acerca do que observa		
	Regista o que observou		
	Transmite informações que recebe através dos media		
	Dá sugestões para resolução de problemas		
	É capaz de identificar as condições atmosféricas		
	Cuida da natureza (questões ambientais)		
	Responsabiliza-se por uma tarefa: cuidar de plantas/cuidar de animais		

5 anos	Situa-se socialmente numa família		
	Sabe nomes completos dos pais (o primeiro e o último)		
	Sabe a sua morada e/ou localidade		
	Participa num debate e exprime a sua opinião		
	Realiza pequenas investigações, segundo um tema		
	Compreende experiências realizadas		
	Realiza pequenas experiências		
	Atribui funções às diferentes partes do corpo		
	Identifica as características das estações do ano		
	Reconhece as necessidades dos diferentes elementos naturais: ar, água e luz		

ANEXO 9. FICHA DE AVALIAÇÃO TRIMESTRAL

Jardim de Infância de Oliveirinha – 2010/2011

Registo de avaliação – 3º Período

Nome:

Data Nascimento: 13/01/2005

Idade: 6 A 6 M

Dias lectivos previstos: 180

Dias lectivos cumpridos: 177

Faltas do aluno: 2

Esta ficha é preenchida depois de recolher evidências de aprendizagem da criança, em actividades regulares, ao longo do ano lectivo. O educador anota os comportamentos que melhor caracterizam a criança em cada uma das áreas curriculares e a avaliação incide sobre as acções por ela realizadas.
As apreciações descritas nesta síntese encontram-se documentadas através de registos do educador e amostras de trabalho da criança, no seu portefólio entregue ao encarregado de educação.

Área de Formação Pessoal e Social

Identidade / Auto-estima

O Mário identifica as suas características individuais, manifestando um sentimento positivo de identidade tendo consciência de algumas das suas capacidades e dificuldades.

Reconhece laços de pertença a diferentes grupos (família, escola).

Expressa as suas necessidades, sentimentos e algumas emoções de forma adequada.

Demonstra confiança em experimentar actividades novas, propor ideias e falar em grande grupo.

Independência / Autonomia

O Mário realiza, de forma autónoma, tarefas indispensáveis à vida do dia a dia (higiene, alimentação, vestir/despir, ligar/desligar o computador, realiza voluntariamente tarefas de arrumação e conservação dos espaços).

Identifica os diferentes momentos da rotina diária da sala do jardim-de-infância, reconhecendo a sua sucessão, o que faz em cada um deles e para quê.

Demonstra empenho nas actividades que realiza (por iniciativa própria ou propostas pelo educador), concluindo o que foi decidido fazer e procurando fazê-lo com cuidado.

Manifesta curiosidade pelo mundo que o rodeia, formulando questões sobre o que observa, manifestando as suas opiniões, preferências e apreciações críticas, indicando alguns critérios ou razões que as justificam.

Cooperação

O Mário dá oportunidade aos outros de intervirem nas conversas e jogos e espera a sua vez para intervir. Contribui para o funcionamento e aprendizagem do grupo, fazendo propostas, colaborando na procura de soluções, partilhando ideias, perspectivas e saberes e reconhecendo o contributo dos outros. Participa na planificação de actividades e de projectos individuais e colectivos, explicitando o que pretende fazer, tendo em conta as escolhas dos outros e contribuindo para a elaboração de planos comuns.

Colabora em actividades de pequeno e grande grupo, cooperando no desenrolar da actividade e/ou na elaboração do produto final.

Avalia, apreciando criticamente, os seus comportamentos, acções e trabalhos e os dos colegas.

Geometria e Medida

O Mário identifica semelhanças e diferenças entre objectos e agrupa-os de acordo com diferentes critérios (previamente estabelecidos ou não), justificando as respectivas escolhas.

Reconhece e explica padrões simples

Descreve as posições relativas de objectos usando termos como acima de, abaixo de, ao lado de, em frente de, atrás de, e a seguir a.

Compreende que os nomes de figuras (quadrado, triângulo, rectângulo e círculo) se aplicam independentemente do seu tamanho ou da sua posição.

Descreve objectos do seu meio ambiente utilizando os nomes de figuras geométricas (janelas, portas, mesas, sinais de trânsito).

Usa expressões como maior do que, menor do que, mais pesado que, ou mais leve que para comparar quantidades e grandezas.

Usa a linguagem do dia a dia relacionada com o tempo; ordena temporalmente acontecimentos familiares, ou partes de histórias.

Conhece a rotina da semana e do dia da sua sala.

Exprime as suas ideias sobre como resolver problemas específicos oralmente ou por desenhos.

Organização e Tratamento de Dados

O Mário coloca questões, participa na recolha de dados acerca de temas trabalhados em grande e pequeno grupo e na organização dos mesmos em gráficos ou em tabelas e faz a interpretação dos mesmos (gráfico do tempo, mapa de presenças).

Exprime a sua ideia sobre como resolver problemas específicos oralmente ou mesmo por desenhos.

Área das Tecnologias de Informação e Comunicação

Informação

O Mário explora livremente jogos e outros sites de informação, acedendo a programas e a páginas da internet a partir do ambiente de trabalho, acompanhado pelo adulto.

Comunicação

O Mário reconhece a importância das tecnologias para a optimização de muitas actividades (apresentação de histórias, visionamento de pequenos vídeos e de fotografias, elaboração de registos, power-point).

Produção

O Mário elabora trabalhos em jogos, autonomamente, usando ferramentas digitais que permitem inserir imagens.

Segurança

O Mário participa na elaboração de regras, comportamentos e atitudes a adoptar relativamente ao uso dos equipamentos: só desligar o computador depois de tirar o CD, não imprimir nada sem questionar o adulto, quando estiver na internet não fazer Ok em nada que não sabe o que significa, chamar sempre o adulto em caso de dúvida.

Observações:

O Mário revelou-se uma criança activa, dinâmica, interessada e empenhada em todo o trabalho desenvolvido no JI. Respeita as regras do grupo, sabe estar em grupo. Revela facilidade de memorizar conhecimentos e de os aplicar em situações novas. Reúne boas condições para ser bem sucedido.

Data: 13/07/2017 A Educadora de Infância Paula Rodrigues

O Encarregado de Educação

ANEXO 10. TABELAS DE PAREDE

TAREFAS

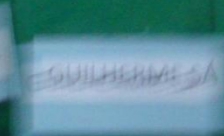
2º

3º

4º

5º

6º



LEGENDA:

- BEM!
- MAIS OU MENOS
- MAL!

TABELA DE COMPORTAMENTO

ALUNO	2 ^o fev	3 ^o fev	4 ^o fev	5 ^o fev	6 ^o fev	SABADO
ANA LUZ	○	●				
ÂNGELA	○	●				
ARIANA	○	○				
FERNANDO	○	○				
FRED	○	○				
GUILHERME SA	○	○				
MARIA	○	●				
MARTA	○	○				
MATILDE	○	○				
CONSTANÇA	○	○				
RUBEN	○	○				
RUI PEDRO	○	○				
SOFIA	○	○				
SIMÃO C.	○	○				
SIMÃO	○	○				



ANEXO 11. ESCALA DE AVALIAÇÃO

Escala de Avaliação do Desenvolvimento
Itens da Escala de Ruth Griffiths
24-36 meses

Psicomotricidade Global (Área Locomotora)	
<ul style="list-style-type: none"> • Salta de um degrau a pés juntos • Permanece num só pé seis segundos ou mais • Levanta-se da posição de joelhos sem apoio • Sentada numa cadeira cruza ambos os pés e os joelhos • Mantém-se em bicos de pés (com modelo) e dá seis ou mais passos • Sobe escadas alternando os pés 	

Comportamento pessoal e social	
<ul style="list-style-type: none"> • Diz o nome completo a pedido • Usa funcionalmente a colher e o garfo • Arruma os brinquedos a pedido • Sabe dizer se é menino ou menina • Desabotoa dois botões (pode ser dado modelo de realização) • Conhece o nome de familiares próximos 	

Audição e Linguagem	
<ul style="list-style-type: none"> • Nomeia objectos espontaneamente • Conhece a função de objectos do dia a dia e responde correctamente a dois ou mais • Repete frases curtas (se conseguir, prosseguir para mais compridas) • Descreve/nomeia (identifica imagens e/ou figuras) • Discurso fluente sem balbuciar 	
Psicomotricidade Fina (coordenação óculo-manual)	
<ul style="list-style-type: none"> • Realiza linha horizontal com demonstração ou modelo • Enfia seis contas (sem padrão) • Faz uma torre de oito cubos (duas tentativas) • Usa a tesoura de forma adequada (colocar o papel entre as lâminas e tenta cortar ou fazer dobrar o papel) • Copia o círculo (dar modelo/demonstrar) • Copia a cruz (dar o modelo/demonstrar) 	
Cognição/Realização	
<ul style="list-style-type: none"> • Enrosca um brinquedo de atarraxar • Põe nove cubos na caixa e a tampa (60 segundos) • Encaixa quatro peças (60 segundos) • Encaixa seis peças (60 segundos) • Encaixa quatro peças (40 segundos) • Encaixa seis peças (40 segundos) 	

ANEXO 12. REGISTROS DIVERSOS

Ocorrências significativas

Nome da criança:

Observador:

Domínio:

Data	Domínio/ Item	Contexto	Ocorrência

Notas/Comentários:

Registo Fotográfico

Nome da criança _____ Data ____ / ____ / ____

Intervenientes _____

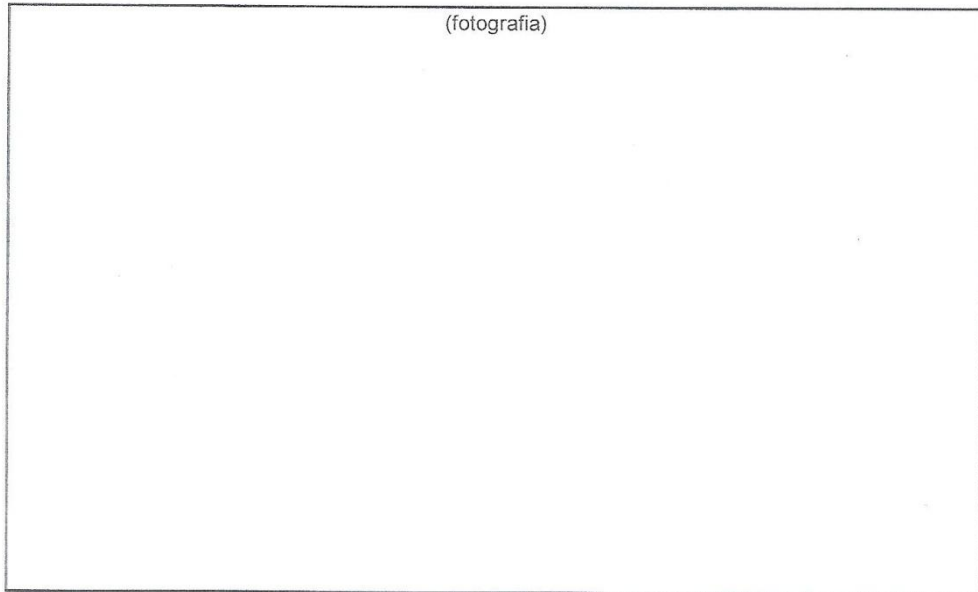
Contexto _____

Domínio de desenvolvimento /Item _____

Comentários da criança: _____

Observações da educadora:

(fotografia)



Comentários da criança sobre a amostra de trabalho

Nome _____ Data: ____/____/____

Trabalho _____

1) Como fiz este trabalho:

2) O que gosto nele:

3) O que gostaria de mudar:

4) Outros comentários:

Observações da educadora

5) Contexto de realização do trabalho:

6) Domínio/Item:

7) Observações:

2.3 Resolução de Problemas		Evidência
1) A criança identifica problemas, mas não tenta resolvê-los, orientando-se antes para outra actividade		
2) A criança usa um método para tentar resolver, mas se é mal sucedida, abandona-o depois de uma ou duas tentativas		
3) A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação, ou por meios socialmente aceitáveis	X	
4) A criança tenta métodos alternativos para resolver um problema e está persistentemente envolvida		
2.4. Iniciativa		
1) A criança ainda não expressa escolhas aos outros		
2) A criança indica uma actividade desejada ou local de actividade, dizendo uma palavra, apontando ou fazendo outra acção		
3) A criança indica uma actividade, local de actividade, materiais ou companheiros de jogo com uma frase curta		
4) A criança indica com uma frase curta a forma como serão orientados os seus planos ("quero guiar o carro na estrada")	X	
5) A criança dá uma descrição detalhada de acções que pretende realizar ("quero fazer uma estrada de cubos com a Sara e guiar nela um camião")		
3. Educação para os Valores/Cidadania		
3.1. Responsabilização		Evidência
1) A criança ainda não assume as normas básicas do Jardim de Infância		
2) A criança aceita esperar pela sua vez no grupo	X	
3) A criança conhece e respeita as regras elaboradas pelo grupo	X	
4) A criança conclui as tarefas que inicia	X	
5) A criança é responsável pelos seus pertences e pelo material da sala	X	
3.2. Compreensão/Expressão de sentimentos		
1) A criança ainda não expressa ou verbaliza sentimentos		
2) A criança expressa ou verbaliza sentimentos de forma inaceitável (ofensas a outros, cuspir, etc.)		
3) A criança demonstra consciência dos sentimentos dos outros		
4) A criança expressa sentimentos de forma geralmente, aceitável	X	
5) A criança responde apropriadamente aos sentimentos dos outros		
3.3. Respeito pela Diferença		
1) A criança reconhece laços de pertença social e cultural		
2) A criança respeita outras culturas (diferentes etnias, diferentes opções sexuais)		
3) A criança demonstra espírito crítico	X	
4) A criança demonstra atitudes de tolerância		

2.3 Resolução de Problemas		Evidência
1) A criança identifica problemas, mas não tenta resolvê-los, orientando-se antes para outra actividade		
2) A criança usa um método para tentar resolver, mas se é mal sucedida, abandona-o depois de uma ou duas tentativas		
3) A criança tenta, por vezes, resolver problemas com outras crianças, com independência, pela negociação, ou por meios socialmente aceitáveis		X
4) A criança tenta métodos alternativos para resolver um problema e está persistentemente envolvida		
2.4. Iniciativa		
1) A criança ainda não expressa escolhas aos outros		
2) A criança indica uma actividade desejada ou local de actividade, dizendo uma palavra, apontando ou fazendo outra acção		
3) A criança indica uma actividade, local de actividade, materiais ou companheiros de jogo com uma frase curta		
4) A criança indica com uma frase curta a forma como serão orientados os seus planos ("quero guiar o carro na estrada")		X
5) A criança dá uma descrição detalhada de acções que pretende realizar ("quero fazer uma estrada de cubos com a Sara e guiar nela um camião")		
3. Educação para os Valores/Cidadania		
3.1. Responsabilização		Evidência
1) A criança ainda não assume as normas básicas do Jardim de Infância		
2) A criança aceita esperar pela sua vez no grupo		X
3) A criança conhece e respeita as regras elaboradas pelo grupo		X
4) A criança conclui as tarefas que inicia		X
5) A criança é responsável pelos seus pertences e pelo material da sala		X
3.2. Compreensão/Expressão de sentimentos		
1) A criança ainda não expressa ou verbaliza sentimentos		
2) A criança expressa ou verbaliza sentimentos de forma inaceitável (ofensas a outros, cuspir, etc.)		
3) A criança demonstra consciência dos sentimentos dos outros		
4) A criança expressa sentimentos de forma geralmente, aceitável		X
5) A criança responde apropriadamente aos sentimentos dos outros		
3.3. Respeito pela Diferença		
1) A criança reconhece laços de pertença social e cultural		
2) A criança respeita outras culturas (diferentes etnias, diferentes opções sexuais)		
3) A criança demonstra espírito crítico		X
4) A criança demonstra atitudes de tolerância		

Área da Expressão e Comunicação

1. Expressão Motora	
1.1 Motricidade Global	Evidência
1) A criança ainda não tem os movimentos coordenados	
2) A criança controla as formas de deslocação, coordenando os diversos movimentos implicados (marcha, corrida, salto)	
3) A criança alterna os pés quando sobe escadas, sem se agarrar	
4) A criança anda enquanto manipula um objecto	
5) A criança envolve-se em movimentos complexos	X
1.2 Motricidade Fina	
1) A criança usa a mão toda para alcançar objectos pequenos	
2) A criança usa os movimentos dos dedos e da mão para alcançar e pegar em pequenos objectos	
3) A criança encaixa materiais em conjunto e separa-os (picos, peças de encaixe, porcas, parafusos)	X
4) A criança manipula pequenos objectos com precisão (enfiar uma agulha larga, enfiar peças pequenas, etc)	X
5) A criança realiza acções precisas, que envolvem movimentos de oposição das mãos (abotoar botões, abrir e fechar um fecho de correr etc.)	X
1.3 Posicionamento e Orientação no Espaço	
1) A criança conhece as áreas da sala de actividade	
2) A criança orienta-se e localiza-se nos espaços conhecidos da escola	
3) A criança orienta-se e localiza-se nos espaços exteriores e pouco conhecidos (saídas, visitas etc.)	X
4) A criança orienta-se seguindo um mapa simples	
5) A criança distingue, identifica e nomeia a direita e a esquerda relativamente a um eixo ou segue orientações de esquerda e direita	

2. Expressão Dramática	
2.1 Jogo Simbólico	Evidência
1) A criança usa um objecto para representar outro ou usa acções ou sons para fingir	X
2) A criança assume o papel de alguém ou de alguma coisa ou fala em linguagem apropriada para o papel assumido	
3) A criança envolve-se com outra criança em jogo de simulação cooperativa	
4) A criança distancia-se do seu papel para dar orientações a outra criança (quando tu fores o bebé, fala assim)	
2.2 Jogo Dramático	
1) A criança não mostra prazer na participação em actividades de dramatização	
2) A criança usa o corpo para expressar sentimentos e situações (alegria, tristeza)	
3) A criança imita e recria personagens (animais, situações etc.)	

4) A criança toma iniciativa propondo situações a dramatizar	<i>iniciativa</i>	X
5) A criança participa cooperando na representação ou encenação de situações ou histórias vivenciando totalmente a personagem que representa		

3. Expressão Plástica		Evidência
3.1 Atitude/Interesse		
1) A criança não manifesta interesse por actividades plásticas mostrando alguma relutância no contacto com os materiais		
2) A criança explora materiais durante algum (pouco) tempo, não finalizando nenhuma produção		
3) A criança experimenta materiais durante algum tempo e concretiza produções		X
4) A criança manifesta empenhamento na execução de actividades de plástica, solicitando ajuda para melhorar o produto final		
5) A criança manifesta iniciativa, imaginação e criatividade nas suas produções		
3.2 Representação Criativa – Desenho e Pintura		
1) A criança não explora materiais de desenho e pintura		
2) A criança explora materiais de desenho e pintura sem atribuir um significado		
3) A criança desenha ou pinta representações atribuindo um significado		
4) A criança desenha ou pinta representações reconhecíveis, embora com poucos detalhes		X
5) A criança desenha ou pinta representações com muitos detalhes		
3.2 Representação Criativa – Construção tridimensional (material recuperável)		
1) A criança não explora materiais de construção a 3 dimensões		
2) A criança utiliza materiais para fazer algo, mas não atribui significado		
3) A criança utiliza materiais para fazer uma representação simples e diz ou demonstra o seu significado		X
4) A criança utiliza materiais para fazer ou construir coisas com pelo menos três pormenores representados		
5) A criança recorre a materiais diversificados para elaborar construções complexas		

4. Expressão Musical		Evidência
4.1 Relação Música/Palavra		
1) A criança não canta		
2) A criança reproduz pequenos fragmentos de canções		
3) A criança recorda-se das letras das canções e reproduz na sua totalidade não conseguindo respeitar totalmente a música e o ritmo		
4) A criança reproduz canções respeitando quer o ritmo quer a música	<i>canção</i>	X
5) A criança consegue mimar ou mesmo coreografar canções		
4.2 Ritmo		
1) A criança ainda não imita acções realizadas em movimentos rítmicos		
2) A criança só consegue reproduzir ritmos simples (dois ou três batimentos)		X
3) A criança responde ao batimento de músicas ou canções com batimentos simples		
4) A criança responde ao batimento de músicas e canções com batimentos complexos		

(andar ou saltar ao batimento)	
5) A criança consegue reproduzir um ritmo respeitando estes contrastes (palmas, batimentos)	
4.3 Sons/Timbres	
1) A criança não discrimina diferentes sons	
2) A criança discrimina diferentes sons mas não os identifica com a fonte	
3) A criança reconhece e diferencia uma variedade de sons e ruídos e relaciona-os com a fonte	X
4) A criança diferencia os contrastes: ruído/silêncio; forte/fraco; comprido/curto; grave/agudo	
5) A criança consegue reproduzir estes contrastes	

5. Linguagem	
5.1 Compreensão	Evidência
1) A criança raramente responde quando lhe falam, parecendo não entender	
2) A criança segue orientações simples (ex. vem para a roda)	
3) A criança responde a frases de conversação simples e directa	
4) A criança participa na conversação normal da sala	X
5) A criança segue orientações dadas por etapas ou orientações complexas	
5.2 Oralidade	
1) A criança ainda não fala	
2) A criança utiliza palavra frase	
3) A criança utiliza frases simples com mais de duas palavras	
4) A criança utiliza frases que incluem duas ou mais ideias com detalhes descritivos	X
5) A criança inventa e conta histórias bem desenvolvidas, com pormenores	
5.3 Interesse pela leitura	
1) A criança ainda não manifesta interesse por actividades de leitura	
2) A criança mostra interesse quando as histórias são lidas	X
3) A criança pede para lhe lerem histórias, sinais ou notas	X
4) A criança responde a perguntas acerca da história que lhe foi lida, ou repete partes da história	X
5) A criança "lê" regularmente um livro ou conta a história enquanto volta as páginas	
5.4 Competências de Escrita	
1) A criança ainda não tem a intencionalidade da escrita	X
2) A criança escreve, usando rabiscos ou marcas como letras	
3) A criança copia ou escreve letras identificáveis, sem no entanto respeitar a sua sequência	
4) A criança escreve de acordo com a linearidade e a direccionalidade da escrita	
5) A criança escreve o nome e reconhece algumas letras ainda que com modelo	
5.5 Competências de Leitura	
1) A criança ainda não manifesta interesse por actividades de leitura	X
2) A criança ainda não identifica nem distingue letras de números	
3) A criança identifica algumas letras e números	
4) A criança lê o seu nome e o de alguns colegas	

5) A criança lê algumas palavras	
----------------------------------	--

6. Matemática	
6.1 Classificação	Evidência
1) A criança ainda não classifica objectos em grupos	
2) A criança agrupa objectos idênticos	
3) A criança agrupa objectos que são semelhantes em certas propriedades e diferentes noutras	X
4) A criança agrupa objectos semelhantes em alguma propriedade e explica o que fez	
5) A criança agrupa objectos na base de duas ou mais propriedades	
6.2 Seriação	
1) A criança ainda não ordena objectos baseando-se em diferenças e em variações graduais das suas qualidades	
2) A criança organiza dois ou três itens por ordem de graduação baseada numa característica (cor/ tonalidade, textura, tamanho)	X
3) A criança organiza quatro ou mais itens por ordem de graduação baseada numa característica	
4) A criança coloca novos itens no seu lugar no conjunto dos objectos	
5) A criança faz coincidir um conjunto organizado de itens com outro conjunto organizado	
6.3 Relação espacial	
1) A criança ainda não segue orientações que descrevem as posições relativas das pessoas (acima de, sob, por baixo, atrás) ou de objectos ou a orientação do movimento das pessoas ou de objectos (para cima, para baixo, para a frente, para fora)	
2) A criança segue orientações que incluem as palavras mencionadas, mas não as utiliza correctamente	
3) A criança utiliza palavras que descrevem as posições relativas das pessoas ou de objectos (acima de, por baixo, por trás, em frente de)	X
4) A criança utiliza palavras que descrevem a orientação do movimento de pessoas ou de objectos (para cima, para baixo, para a frente, para trás)	X
5) A criança utiliza palavras que descrevem as distâncias relativas entre pessoas ou objectos (atrás, mais perto, mais longe)	X
6.4 Sequência e Tempo	
1) A criança ainda não mostra uma compreensão do tempo ou da sequência de rotina de acontecimentos	
2) A criança planeia ou antecipa o acontecimento seguinte dentro de uma sequência	
3) A criança descreve ou representa uma série de acontecimentos na sequência correcta	X
4) A criança compara correctamente períodos de tempo (um período curto, um período longo)	X
5) A criança utiliza palavras para períodos de tempo convencional (manhã, ontem, amanhã) para descrever ou representar uma série de acontecimentos na sequência correcta	
6.5 Número/Quantidade	
1) A criança ainda não compara o número de objectos em dois grupos	
2) A criança compara a quantidade de pequenos grupos de objectos usando correctamente a palavra mais e menos	X
3) A criança avalia correctamente se dois grupos até cinco objectos cada, contém o mesmo número de objectos	
4) A criança utiliza a correspondência unívoca para dizer se um grupo de mais de cinco	

objectos tem mais, menos ou o mesmo número de objectos que outro	
5) A criança compara correctamente a quantidade de objectos de dois conjuntos, utilizando o número	Evidência
6.6 Contagem	
1) A criança ainda não relaciona número, palavra e quantidade de objectos	
2) A criança toca os objectos e dá um número ao objecto, embora os números possam não estar na ordem correcta	
3) A criança conta correctamente até três objectos	
4) A criança conta correctamente de quatro a dez objectos	X
5) A criança conta, correctamente, mais de dez objectos, podendo relacionar com a respectiva representação gráfica do número	
6.7 Comparação	
1) A criança ainda não usa ou responde a palavras de comparação (maior, o maior de todos)	
2) A criança segue orientações que envolvem palavras de comparação (dá-me o maior)	
3) A criança usa palavras de comparação mas nem sempre correctamente	
4) A criança usa comparativos (este é maior do que)	
5) A criança compara três ou mais objectos, usando apropriadamente algumas palavras de comparação (o mais pequeno)	
6.8 Resolução de problemas	
1) A criança ainda não responde a um problema que lhe é colocado	
2) Diz "o que acontece se ..." (faz conjecturas e consegue verificar as conjecturas)	X
3) Usa informação quantitativa e/ou espacial para resolver problemas e/ou tomar decisões	
4) Usa modelos, factos conhecidos, propriedades e relações para explicar o seu raciocínio	
5) Faz operações mentais simples, que envolvem adição e subtracção	
6.9 Geometria	X
1) A criança ainda não mostra conhecer formas diferentes	
2) A criança descreve, modela, desenha e classifica formas	
3) A criança investiga e prevê os resultados de combinar, subdividir e mudar formas	
4) A criança relaciona conceitos geométricos com conceitos numéricos e de medida	
5) A criança reconhece e aprecia a geometria no seu mundo	

Área do Conhecimento do Mundo

1. Saberes Sociais	
1.1 <u>O corpo e a própria imagem</u> (conhecimento de:)	Evidência
1) Partes e detalhes do corpo	×
2) Características pessoais (físicas, de sexo, de carácter); diferenças e semelhanças entre as pessoas	
3) Diferentes posições corporais (acorçado, sentado, de pé, ajoelhado, etc)	×
4) Diferentes sensações tácteis, olfactivas e gustativas	
5) Órgãos internos principais (coração, pulmões, estômago)	
6) (Desenho da) figura humana com riqueza de detalhes	
7) (Verbalização e descrição de) sensações e emoções relativamente a pessoas, objectos ou situações	
1.1.1 Identidade sexual e papéis de género¹	
1) Diferenciação das partes do corpo do rapaz e da rapariga, do homem e da mulher	×
2) Reconhecimento de roupas, adornos, jogos, brinquedos e actividades atribuídas a cada papel de género	×
3) Conhecimento de que as excepções quanto ao papel de género existem, são comuns e devem ser aceites	
4) Aquisição de um papel de género flexível, não discriminativo e não estereotipado	
5) Aquisição de hábitos de igualdade entre os sexos	
6) Utilização de um vocabulário adequado para nomear as partes mais importantes do corpo, incluindo os genitais	
7) Reconhecimento do direito à privacidade corporal, e de quando esta é invadida	
8) Conhecimento de questões relacionadas com a reprodução, gravidez e parto	
1.2 <u>Família/Casa/Comunidade</u> (conhecimento de:)	
9) Relações entre a família (irmãos, primos, avós, pais)	×
10) O seu lugar dentro da família	×
11) As pessoas do seu meio social e os seus nomes	×
12) As dependências da casa, a sua utilização e algumas relações entre elas	×
13) Experiências vividas em família	×
14) O seu nome completo, morada, idade e telefone	×
15) O local de trabalho dos pais e a profissão	
16) Diferenciação entre as normas da escola e as familiares	×
17) Dependências habituais da escola, as suas funções e as pessoas que as ocupam	×

1.2 Comunidade /Serviços /Meios de Comunicação	Evidência
1) Os estabelecimentos sociais e a sua função	
2) Diferentes profissões e a sua função	
3) Diferentes meios de transporte /necessidades das pessoas	
4) Meios de comunicação/sua utilidade	
5) Personagens públicas (Presidente da República, Presidente da Junta, cantores; etc.)	
6) Alterações no meio físico e meio social envolvente	
7) Nome e função do mobiliário urbano (sinais de trânsito, ecoponto, etc.)	
8) Meio onde vive (ruas, serviços etc.) e orientação no mesmo	
1.4 Objectos/Funções /Características	
1) Objectos habituais do seu meio e a sua função	
2) Relação entre objectos diversos com trabalhos e ocupações das pessoas	
3) Manuseamento do rádio, gravador, televisão, vídeo, etc	
1.4.1 TIC	
1) Ligar e desligar o computador	
2) Manuseamento do rato	
3) Conhecimento dos ícones básicos	
4) Manuseamento do teclado	
5) Utilização da impressora	
1.5 Segurança	
1) Regras de segurança em casa	
2) Regras de segurança na escola	
3) Regras de segurança como peão	
4) Regras de segurança como passageiro	
5) Cuidado com estranhos	
1.6 Saúde e Doença	
1) Normas básicas de saúde	
2) Cuidados com a doença	
3) Atitudes de cuidado e respeito para com as pessoas doentes	
4) Identificação de sintomas	
5) Conhecimento de algumas doenças (SIDA, Constipações, otites etc.)	
6) Conhecimento de hábitos nutricionais correctos e incorrectos	
7) Higiene dentária e corporal	
1.7 História/Cultura/Tradições	
1) Eventos culturais importantes (teatro, cinema exposições)	
2) Acontecimentos públicos (eleições, eventos desportivos, dias comemorativos)	
3) Acontecimentos passados e recentes)	

2. Saberes Científicos	Evidência
2.1 Biologia	
1) Classificação de animais e plantas segundo o meio onde vivem	X
2) Conhecimento dos caracteres morfológicos e funcionais de diversos animais e plantas (tipo de revestimento da pele, alimentação, locomoção)	
3) Relação de determinados animais com o seu habitat habitual	
4) Conhecimento da utilidade de determinadas plantas para o homem e reconhecimento de algumas	
2.2 Ambiente	
1) Conhecimento e valorização da utilidade dos animais e plantas para o equilíbrio ecológico	
2) Conhecimento e sensibilidade para a conservação e limpeza dos ambientes/conservação dos recursos naturais	X
3) Reconhecimento de sinais de poluição	
2.3 Meteorologia	
1) Diferenciação e descrição das consequências de fenómenos atmosféricos comuns	
2.4 Geografia	
1) Diferenciação de tipos de paisagem (bosque, rio, mar, campo) e relação de diferentes paisagens com animais, plantas e ocupações das pessoas	
2.5 Astronomia	
1) Utilização de palavras relacionadas com Universo, sol, lua, estrelas, planetas	
2.6 Física/Química	
1) Realização /observação /questionamento /explicação, de experiências relacionadas com luz, ar, água e outras substâncias	
2.7 Projectos de Investigação (Questionamento (curiosidade) e apresentação de informação sobre acontecimentos ou situações) Passos do método científico: <ul style="list-style-type: none"> • Questão/Problema • Observação • Planificar/prever/levantar hipóteses • Recolher informação • Discussão/Reflexão/Interpretação • Formulação de ideias e teorias 	X